

GILDAMIR ESPINOSO WARDE

A QUESTÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE NA UFPR:
Subsídios para uma Retomada Crítica da
sua Política Interna

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1988

Para Sandro, Márcio, Marcirene e
Pedro, planetas do meu universo

ORIENTADORA :

PROFESSORA REJANE DE MEDEIROS CERVI
Doutora em Educação Comparada pela
Universidade de Barcelona - Espanha
Professora Titular do Departamento
de Planejamento e Administração Es-
colar do Setor de Educação da UFPR.

CONSULTOR :

PROFESSOR LUIZ GONZAGA CALEFFE
Doutor em Educação pela Universida-
de da Califórnia - Los Angeles - USA
Professor Adjunto do Departamento
de Informática do Setor de Ciências
Exatas da UFPR.

AGRADECIMENTOS

À Professora Rejane de Medeiros Cervi, pela orientação ,
carinho e amizade dispensadas;

Ao Professor Luiz Gonzaga Caleffe por sua bondade e de-
dicação;

À Professora Onilza Borges Martins grande incentivadora
e responsável pela realização deste curso;

Aos Professores e Chefes de Departamento que prontamente
responderam ao questionário;

A todos, que, de algum modo contribuíram para a realiza-
ção deste trabalho;

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-
Graduação em Educação;

minha gratidão.

S U M Á R I O

	PÁGINA
Resumo	viii
Summary	viii
Résumé	ix
Lista de Quadros	vii
A - Introdução	1
I - Justificativa	1
II - Encaminhamento do Estudo	3
III - Orientação Metodológica	5
B - Desenvolvimento	6
I - Recursos Humanos, Exploração de um significado	6
II - Recursos Humanos. 1. Diretrizes governamentais para o desenvolvimento Científico e Tecnológico.	20
II - Recursos Humanos. 2. Dimensão da política científica e tecnológica no contexto da Universidade Brasileira.	25
a) A Universidade no Brasil, marco evolutivo	25
b) Vertente doutrinária e mecanismos básicos de desenvolvimento de Recursos Humanos na Universidade Brasileira.	33
b.1. Recursos Humanos no Brasil, implicações da Reforma Universitária de 1968	33
b.2. Evolução normativa dos Programas de Pós - Graduação no Brasil	36

	PÁGINA
b.3. Carreira docente universitária	48
b.4. Consolidação institucional da política de Recursos Humanos para as IES na esfera nacional.	59
CAPES	59
CNPq.	63
FINEP	65
b.5. Definições estratégicas e mecanismos de desenvolvimento de Recursos Humanos para as IES na esfera nacional.. . . .	67
Planos Nacionais de Pós-Graduação	69
O Programa Institucional de Capacitação de docentes	77
III - Recursos Humanos nas IES brasileiras - ensaios avaliativos	84
IV - Estudo de caso	91
a) A UFPR, evolução institucional.	91
b) Diretrizes atuais da política de capacitação docente na UFPR	96
c) A pesquisa.	102
c.1. Perfil de criteriosidade	107
c.2. Técnica e Resultados da pesquisa.	110
V - Conclusões e recomendações	117
VI - Referências bibliográficas	120
VII - Bibliografia consultada.	124
VIII - Anexos	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO	PÁGINA
I - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação no Brasil - 1975/1985	145
II - Distribuição percentual dos Programas, segundo conceitos obtidos na avaliação.	146
III - Cronologia dos Cursos de Pós-Graduação da Univer- sidade Federal do Paraná	147
IV - Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná - Período 1965/86	148
V - Certificados Expedidos pelos Cursos de Especiali- zação e Aperfeiçoamento da UFPR.	149
VI - Certificados Expedidos pelos Cursos de Especiali- zação e Aperfeiçoamento da UFPR.	150

R E S U M O

O presente estudo visa identificar o compromisso político das Universidades brasileiras em relação à capacitação de seu quadro docente; revela as características do processo interno de formulação política de tal questão e detecta vestígios de espontaneísmo no cerne deste processo. Conclui e recomenda a revisão dos procedimentos correntes na política de capacitação docente na Universidade Federal do Paraná.

S U M M A R Y

This study aims at identifying the political compromise of the Brazilian universities vis-à-vis the upgrading of their teaching body; it brings forth the characteristics of the internal process of the political formulation of such question and detects remnants of spontaneous behavior in the core of the process. The study also suggests the revision of the current procedures of the politics of teacher upgrading in Paraná Federal University.

R É S U M É

Cette étude prétend identifier le compromis politique des Universités Brésiliennes par rapport à la formation de leur cadre d'enseignants. Elle révèle les caractéristiques du procès interne de la formulation politique de cette question et détecte aussi les vestiges des spontanéisme dans la noyau de ce procès. Elle arrive à conclure et à recommander la révision des procédures courants dans la politique de formation des enseignants dans l'Université Fédérale du Paraná.

A. INTRODUÇÃO

I . Justificativa

II . Encaminhamento do estudo

III . Orientação metodológica

I . Justificativa

A constatação de que a questão universitária, de um modo geral, e que o setor de *recursos humanos*, em particular, precisam considerar a sua dimensão política, faz parte de uma consciência progressiva que não se institucionalizou definitivamente no Brasil. Entretanto, a nível federal, incidem mecanismos reguladores da organização de cada plano universitário no que se refere ao tema da formação e aperfeiçoamento de professores de ensino superior. O CNPq. (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) especialmente através do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), constituem os principais marcos institucionais. Com muito menos vida, e com um espírito burocrático acentuado, iniciativas visando a reciclagem do quadro técnico-administrativo apenas se esboçaram a nível de suas lideranças. O treinamento para funções de assessoramento, direção e assistência intermediária desenvolvidos a par-

tir de 1977, sob patrocínio do antigo DASP (Departamento Administrativo do Pessoal Civil), ilustram esta assertiva.

Na reunião de lançamento do PICD, realizada na CAPES, em setembro de 1984, ouvimos de um dirigente daquela instituição , que a mesma dá destaque à necessidade de desenvolver estudos de avaliação relacionados ao Programa Institucional de Capacitação de Docentes, com o objetivo de recuperar a trajetória dos docentes agraciados com recursos do Programa.

Aquele órgão tem significativo interesse porque a sua própria política exige tal subsídio crítico, e sua competência específica refere-se, basicamente, à formação e ao aperfeiçoamento de *recursos humanos* para a docência.

Por outro lado, a definição do Curso de Mestrado do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, em sua área de concentração *Recursos Humanos e Educação Permanente*, oportuniza estudos de tal natureza.

Pelos motivos referidos — consciência institucional universitária não amadurecida sobre a dimensão política da questão dos *recursos humanos*, necessidade expressa de estudos avaliativos que corrijam e/ou fortaleçam as propostas políticas apresentadas na esfera federal , oportunidade de tal estudo no contexto do Programa de Pós-Graduação — e, em razão de nossa experiência pessoal por mais de 05 (cinco) anos junto ao Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal do Paraná, pudemos escolher o presente tema para exercício de dissertação.

II . Encaminhamento do Estudo

A intenção e a estruturação do estudo estiveram delimitadas pelo interesse estrito em valorizar o tratamento político do *Setor de Recursos Humanos nas Universidades*. Não podemos (e nem o tentaremos) afirmar que não há consenso sobre aquele valor dos recursos humanos. O que se observa, no entanto, é uma atuação limitada, descomprometida mesmo das ações institucionais no que se refere a uma lógica de capacitação docente.

A nossa abordagem permeou, então, primeiramente e de forma seletiva, a exploração do significado de "*recursos humanos*", concepção que tem sido submetida ultimamente a controvérsias de cunho ideológico.

Incluiu, a seguir, a questão universitária brasileira e paranaense, em suas origens e constituição atual, para localizar e dimensionar o problema dos *recursos humanos docentes*. Neste sentido, demos o destaque cabido à política científica e tecnológica que condiciona o rumo da *política de Recursos Humanos na Universidade Brasileira*.

Por fim, fundamentados no significado de "*recursos humanos*" explorado, situados em termos de algumas diretrizes gerais, e, em particular, apoiados em uma concepção de viabilização política a nível da estrutura de cada instituição universitária, arriscamos detectar vestígios de uma estratégia local subsidiária do PICD na Universidade Federal do Paraná. Na verdade, tal estudo se enquadra em processo de ava-

liação do PICD em sua aplicação/decisão mais próxima à unidade didático-administrativa da Universidade Brasileira — os Departamentos de Ensino — e aos "*co-partícipes*" do Programa — *os professores*.

A nosso ver, e porque as normas atuais assim regulam a vida universitária, está no Departamento de Ensino a responsabilidade pela construção da proposta política para os *recursos humanos*.

O Regimento Geral da Universidade Federal do Paraná, em seu Artigo 31, § 1º, item II, confere, ao âmbito da Reitoria, Órgão executivo da administração superior, atividades de Ensino e Pesquisa, dispondo que, elas devem:

" a) colaborar na execução da política do ensino, da pesquisa e de recrutamento, utilização e aperfeiçoamento de pessoal docente."

Mais adiante, em seu Artigo 40, dispõe sobre a competência dos Departamentos, destacando, entre suas funções :

VII — propor a admissão, relotação ou afastamento dos professores e demais servidores, bem como o regime de trabalho a ser observado;

IX — cumprir as determinações dos órgãos da administração e cooperar com os serviços de ensino e pesquisa (art.31 II)!"

Nestas quase duas décadas — desde a reforma universitária — a prática legitimou a função iniciadora dos Departamentos na indicação dos docentes para programas de treinamento, atualização e aperfeiçoamento.

Mas, qual é o grau de criteriosidade na atuação do Departamento?

III. Orientação Metodológica

O estudo de caso, constitui expressão automática do procedimento mais indicado para caracterização inicial do problema, pois esta é a nossa pretensão. Devemos lembrar que análises avaliativas sobre o PICD não estão generalizadas. Ao contrário elas são poucas e incidem sobre casos particulares. Delas, a mais saliente foi apresentada por JOÃO IRINEU WITMANN, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1981. Acreditamos assim, que, somar à coleção de casos a situação da Universidade Federal do Paraná tem seu valor teórico no descortinar do tema.

As dificuldades encontradas no decorrer da execução da sondagem (levantamento de informações) junto aos professores e aos departamentos passam a servir de argumento à interpretação da incipiência político-administrativa destes órgãos no que se refere à preocupação substantiva deste estudo : *a política de recursos humanos no seio desta Universidade.*

B. DESENVOLVIMENTO

I. RECURSOS HUMANOS — EXPLORAÇÃO DE UM SIGNIFICADO

A busca de uma definição para Recursos Humanos não é tarefa fácil e tampouco se encontra vencida . Na literatura especializada corrente, os autores tratam "*Recursos Humanos*" já em processo de administração , planejamento, avaliação, desenvolvimento e/ou treinamento.

A definição de Recursos Humanos está, geralmente, implícita ou relacionada à noção de "pessoas capacitadas que promovem o desenvolvimento das organizações".

Faz-se necessário, no entanto, retomar algumas formulações de caráter geral, para subtrair um significado, ou seja, um sentido que centre a abordagem do estudo.

É o que vamos tentar, do simples ao complexo.

Flávio Toledo e B.Milioni (1986), em seu Dicionário de Recursos Humanos, tratam a temática dos Recursos Humanos como "denominação do quadro de pessoal de uma empresa ou organização". (1)
Para William B. Werther e Keith Davis (1983) "Recursos Humanos são pessoas que estão prontas, dispostas e são capazes de contribuir para as metas organizacionais." (2)

Outra definição convergente, a do Professor Nivaldo Maranhão Faria (1979), enfatiza a "organização" como forma ou modelo que , necessariamente, assume todo grupo de pessoas, para assegurar a integridade, o bom êxito e a continuidade do mesmo, de modo a facilitar a concretização de certos objetivos comuns." Para o mesmo autor, "as atividades do homem exercidas em grupos, com em-

prego dos meios disponíveis e adequados à consecução de tudo quanto necessita ou deseja a comunidade, são empreendimentos humanos " e " as necessidades humanas é que provocam o trabalho". (3) O autor classifica as necessidades em "essenciais de subsistência" e " suplementares".

Estas e outras definições de *Recursos Humanos* estão, originariamente, vinculadas à economia, e, como tal, às teorias que a interpretam. Sua raiz está na conotação social do crescimento econômico. Na interpretação de Henri Janne (1975), tal conotação se vincula às necessidades técnicas como fator econômico e social, isto é :

" como meio pelo qual as sociedades humanas se adaptam ao meio natural ou adaptam o meio natural às suas necessidades, dependendo a alternativa da potência dos meios. A técnica, é , nessa perspectiva, a mediação entre o humano e o natural". (4)

Mais além, este autor vai tornando complexo o problema da técnica, quando especifica as necessidades humanas em necessidades objetivas e culturais. As necessidades objetivas incluem a "alimentação que garanta a manutenção e a reprodução dos indivíduos e os sistemas de proteção suficientes contra os agentes externos — geográficos, biológicos e humanos". Por outro lado, necessidades culturais vão se referir a "lazer, estéticas, de prestígio social coletivo e individual, de conhecimento do mundo, de ligação do homem com o todo, seja de forma mágica, religiosa ou puramente social — formas diversas do sagrado." (5)

A relação entre " técnica" e "necessidades humanas" vai se dar, segundo o mesmo autor, no momento em que se admite que as ne-

cessidades culturais são geradas e correspondidas no âmbito do sistema técnico e satisfazem as necessidades objetivas.

Tal entendimento supõe o "desenvolvimento do sistema técnico", apreendido em sua superação de mera resposta às necessidades denominadas objetivas. Essa nova e mais complexa resposta está sustentada por um sistema de valores e processos que constituem um "sistema sociocultural". Entretanto, tal evolução não é linear. É facilmente demonstrável, em nossa sociedade atual, as defasagens, se não as contradições, entre a evolução das estruturas que compõem o sistema social. Servem de ilustração, as defasagens e contradições entre as estruturas técnicas, as normas institucionais e as relações sociais reais.

Sociologicamente, H.JANNE define técnica como "o conjunto dos processos sistemáticos e transmissíveis que, em uma sociedade determinada, fazem com que, de acordo com as condições materiais e institucionais de seu emprego, o meio natural satisfaça às necessidades objetivas como também, dentro delas o seu prolongamento, às necessidades culturais do homem".⁽⁶⁾

Não é difícil reconhecer, tanto quanto justificar um sistemático empenho no sentido de superar o entusiasmo da técnica em sua conotação econômica limitada. Isto é, há uma tendência em se aceitar que a técnica não pode ser vista apenas como um "estoque de conhecimento" que concorre à produção de bens e serviços. É preciso abancar a compreensão de que, mesmo os serviços são resposta a uma "demanda cultural". "Esse fato é tanto mais acentuado quando, em uma sociedade global, a produção ultrapassa a satisfação das necessidades objetivas. Vê-se que a esse nível

de generalidade o sociológico e o econômico se encaixam perfeitamente." (7)

Na construção de um significado para a problemática dos Recursos Humanos é necessário, entretanto, ir mais longe, e considerar um outro movimento sobre a técnica, que é o 'desenvolvimento técnico'.

Cabe neste momento, diferenciar 'desenvolvimento técnico' de 'progresso técnico'.

Enquanto progresso técnico pode ser definido como 'inovação' ou 'diversificação na produção de bens e serviços em virtude de uma eficácia maior que se traduz em melhor qualidade, tendo como ponto de referência fatores de ordem técnica — (a aplicação de uma invenção, a racionalização, a padronização, uma reorganização do trabalho, um planejamento, como resultado do 'esforço humano') o 'desenvolvimento técnico' consiste na assimilação das técnicas em vigor, pelas estruturas de produção dos bens e serviços, e principalmente pelo treinamento e desenvolvimento de pessoal.

Todavia, há mais um degrau de diferenciação a destacar. Referimo-nos a uma condição mais complexa, que a técnica e seu progresso e desenvolvimento em si podem alcançar : é a condição em que tais circunstâncias se convertem ao plano científico. Esta condição é a tecnologia.

De forma genérica, é possível reconhecer diferentes sentidos do termo 'Tecnologia'.

" 1º) Historicamente , 'com referência a povos primitivos ou atrasados e a períodos da Pré-história ou da História anterior à industrialização no sentido moderno, e no contexto da arqueologia e da antropologia social, o termo designa o conjunto de conheci-

mentos disponíveis para a confecção de utensílios e artefatos de todas as espécies, para a prática de ofícios e de habilidades manuais (exceto as atividades religiosas, mágicas, militares ou culinárias) e para a extração e a coleta de materiais de todas as espécies (exceto os empregados na alimentação ou em rituais religiosos ou mágicos).

- 2º) Com referência às sociedades já industrializadas ou a caminho da industrialização, o termo designa o todo ou um setor organizado do conjunto de conhecimentos sobre: a) princípios e descobertas científicas; e b) processos industriais existentes ou antigos, fontes de poder e matérias-primas e métodos de transmissão e comunicação considerados importantes para a produção ou aperfeiçoamento de mercadorias e serviços .
- 3º) Usos antigos do termo, bem no início do séc. XVIII, prendem-se bastante ao sentido do original grego: a primeira referência do Oxford English dictionary (Oxford, Clarendon Press, 1961) diz respeito a um título de livro (1706): 'Technology, a description of arts, especially the mechanical' (Tecnologia, uma descrição de artes, especialmente as mecânicas).
- 4º) Um maior uso corrente da palavra foi iniciado pela Encyclopédie, que acrescentou a noção de tecnologia como exploração racional de artes e ofícios através de estudo científico. Assim, a tecnologia não só 'descreve processos industriais', mas também determina o seu desenvolvimento e revela os aperfeiçoamentos de que são suscetíveis. As divisões da tec-

nologia mencionadas pelos enciclopedistas sugerem uma área de estudo muito mais ampla compreendida pela tecnologia : i.e., não só de matérias-primas, mas também de 'moradias, mobiliário, vestuário, alimentação, bebida, higiene, iluminação, aquecimento, instrumentos e ferramentas'.

- 59) Esse significado ampliado foi levado ao séc . XIX. Assim, K.Marx refere-se à 'tecnologia natural i.e., na formação dos órgãos das plantas e dos animais como instrumento de produção para a manutenção da vida', e prosseguindo diz que 'a tecnologia revela o modo pelo qual o homem trata a natureza, o processo de produção pelo qual ele mantém sua vida ' (ENGELS, F. (org.). Capital. Trad. S. Moore e E. Aveling. London, Sonnenschein, 1904. v.I. p.367) .
- 69) Os antropólogos seguiram o sentido de tecnologia como o conhecimento pertinente à confecção e ao uso de ferramentas e instrumentos, e o conhecimento sobre os empregos das matérias-primas (com exceção dos alimentos). Assim, R.W. Firth identifica o sistema tecnológico com ' o equipamento material e o conjunto de conhecimentos que dispõem os participantes de uma economia' (Primitive Polynesian economy. London, Routledge, 1939. p.78). Esse é também o emprego arqueológico.
- 79) Os historiadores e sociólogos tendem a limitar a referência da palavra a processos industriais em sociedades já industrializadas ou a caminho da in-

dustrialização. Ultimamente a palavra adquiriu, no uso comum que foi seguido pelos sociólogos, referência ainda mais limitada : a) servir para distinguir a 'aplicação industrial dos resultados da ciência' — que é a tarefa de tecnólogos e engenheiros — da 'ciência' ou 'ciência pura' (CARDWELL, D.S.L. The organization of science in England. London, Heinemann, 1957. p.11); b) designar a atividade prática de aperfeiçoar velhos métodos e equipamentos industriais sem referência a princípios científicos, i.e., uma preocupação com a 'invenção de coisas e processos novos ou aperfeiçoamento de coisas e processos mais antigos... Talvez as invenções e aperfeiçoamentos técnicos tenham sido feitos, com muita frequência, sem qualquer ajuda da ciência pura' (WOLF. A. A history of science, technology and philosophy in the eighteenth century. London, Allen & Unwin, 1938. p. 498-9); c) designar, especialmente nas obras norte-americanas, um conjunto de conhecimentos e habilidades que é o precursor de aperfeiçoamentos e invenções técnicas, ou lhes é potencialmente 'disponível': "A tecnologia esteve estremeada pelas relações sociais de produção, mas essas foram obrigadas, mais cedo ou mais tarde, a superar a tecnologia" (RIESMAN, D.Thorstein Veblen: a critical interpretation. New York, C.Scribner's , 1953, p.64)." (8)

O sentido moderno de "tecnologia" supõe, pelo exposto, uma

relação recíproca entre a ciência e a tecnologia. Esta relação é gerida diretamente pela capacidade criadora do ser humano, e em razão do seu preparo. Por tal razão, falar de desenvolvimento científico e tecnológico é falar, também, em capacitação humana.

Tal compreensão nos leva a destacar outras considerações de natureza psicosociológicas para o tema "*Recursos Humanos*", contidas nos seguintes enunciados :

- a) "As pessoas estão sequeiosas de fazer as coisas à sua própria maneira e de atingir um maior nível de satisfação pessoal possível;"⁽⁹⁾
- b) "as pessoas tenderão a se autodesenvolverem, na medida em que condições propícias sejam criadas , ou condições restritivas sejam removidas;"⁽¹⁰⁾
- c) "as pessoas são capazes de se aperfeiçoar através de seus próprios esforços e buscam a valorização dos aspectos intrínsecos do ser humano, como a sua dignidade, a busca de autonomia, auto-controle e auto-realização;"⁽¹¹⁾
- d) "as pessoas não são apenas variáveis econômicas, mas também unidades psicossociais, que têm outras expectativas, além das materiais."⁽¹²⁾

As afirmativas acima, nos remetem novamente à problemática dos Recursos Humanos, ampliando o sentido da capacitação pessoal . Verificamos, aí, o íntimo relacionamento do avanço tecnológico com o desenvolvimento do homem. Este desenvolvimento do homem articulado com as exigências científicas e tecnológicas ganham realce nos programas de formação profissional, de treinamento e de desenvolvimento profissional. Neste momento torna-se útil fazer uma distinção entre treinamento e desenvolvimento. A literatura espe-

cializada aborda o binômio sempre voltado para o desenvolvimento de uma empresa ou organização.

Vejamos pois, alguns conceitos sobre esse binômio.

Para BERGAMINI (1980),

" o termo treinamento, na maioria das vezes, é empregado como preparo específico para o bom desempenho das várias tarefas que compõem os diferentes cargos. Sendo um pouco mais enfático, pode-se considerá-lo como forma de adestramento, no qual o indivíduo deve aprender a 'fazer' o seu trabalho. Já o desenvolvimento, para a autora envolve o 'saber ser', que explicita a idéia de papéis comportamentais, os quais por sua vez, estão ligados a um sistema de atitudes ou predisposições internas, dirigidas ao desenvolvimento do ser humano como tal, na sua maneira de ser".⁽¹³⁾

J.I.WITMANN (1981), em sua tese de mestrado sobre " O esforço de capacitação docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: principais resultados para o ensino, a pesquisa e extensão" aborda o tema, conceituando "treinamento como atividade ou meio, utilizado para desenvolver recursos humanos, donde o desenvolvimento de recursos humanos passa a ser o resultado da mudança comportamental observável dos participantes treinados ".⁽¹⁴⁾

No contexto discursivo que envolve as definições de treinamento e desenvolvimento, também aparece o tema educação. CHIAVENATO (1981) enquadra a temática do treinamento e desenvolvimento de pessoal no âmbito da *educação permanente*.

"Desde seu nascimento até sua morte, o ser humano vive numa constante interação com seu meio ambiente, recebendo e exercendo influências em suas relações com ele. Educação é toda influência que o ser humano recebe do ambiente social, durante toda a sua existência, no sentido de adaptar-se às normas e valores sociais vigentes e aceitos. O ser humano, todavia, recebe essas influências, assimila-as de acordo com suas inclinações e predisposições e enriquece ou modifica seu comportamento, dentro de seus próprios padrões" (15)

Mais além, o autor reforça a sua posição sobre o assunto ,
dizendo que

" a educação pode ser institucionalizada e exercida não só de modo sistemático , como nas escolas e igrejas e obedecendo a um plano preestabelecido, como também pode ser desenvolvida de modo difuso, desorganizado e assistemático, como no lar e nos grupos sociais a que o indivíduo pertence, sem obedecer a qualquer plano preestabelecido ".
(16)

Após classificar vários tipos de educação, o mesmo autor conceitua "educação profissional como a educação institucionalizada ou não

que prepara o homem para a vida profissional, e que compreende três etapas : " a) a que prepara o homem para uma profissão — formação profissional; b) a que adapta o homem para uma função — treinamento e c) a que aperfeiçoa o homem para uma carreira — aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional. (17)

No âmbito das teorias administrativas tradicionais, ainda de acordo com Chiavenato, a evolução do conceito de treinamento, distingue-se nas seguintes fases :

- a) - treinamento como simples adestramento, encontrado no início da Revolução Industrial e chegando até a fase da Administração Científica de Taylor e Fayol;
- b) - treinamento como desenvolvimento do indivíduo, fruto do enfoque comportamentalista da administração pela Escola das Relações Humanas de Elton Mayo, Kurt Lewin e outros.

No primeiro grupo estão as organizações que encaram o treinamento como adestramento de mão-de-obra, com a finalidade de produzir mais e melhor, desprezando a satisfação do empregado, bem como sua necessidade de auto-realização e o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais. Já no segundo grupo estão as organizações que, embora preocupadas com as modificações de atos e atitudes comportamentais do indivíduo, promovem o treinamento de maneira inadequada, visando unicamente o cargo que o indivíduo ocupa." (18)

Ainda relacionada à problemática do treinamento e desenvolvimento de Recursos Humanos, outra abordagem desponta com dimensões maiores: é o Desenvolvimento Organizacional. O conceito de Desenvolvimento Organizacional, de acordo com Chiavenato, é que o mesmo "está intimamente ligado aos conceitos de mudança e capacidade adaptativa da organização a esta mudança." (19)

Sérgio Foguel e Carlos C. Souza (1980) por sua vez, assim se expressam sobre mudança :

" O fenômeno mudança é hoje inseparável do cotidiano das organizações : mudanças de mercado, de tecnologia, de influências e de pressões da sociedade, de situações de competição, dos meios de informações , nas condições físicas e ecológicas, legais e outras que fazem parte do ambiente destas organizações. Igualmente mudam as necessidades e metas de seus integrantes, pois o próprio sistema de valores de trabalho está em rápida mutação". (20)

Mais além, estes autores, afirmam queas organizações tendem progressivamente à deteriorização como decorrência natural de seu próprio funcionamento. (21)

Mais restritamente, portanto, o desenvolvimento de recursos humanos se impõe em função da organização, e do maior grau de eficiência e eficácia almejado. O desenvolvimento organizacional, projetado através de mudanças inerentes ao funcionamento da organização mesma, às inovações tecnológicas e outras mudanças de cunho sócio-cultural, exige que os recursos humanos sejam aperfeiçoados.

Todas as considerações aqui esboçadas nos proporcionam uma posição preliminar que encaminha o tema do desenvolvimento dos recursos humanos no contexto da organização universitária :

19) Torna-se injustificável e, mesmo, insustentável, projetar um determinado desenvolvimento científico e tecnológico sem a referência a uma concepção da realidade e da apreensão dos interesses apresentados por indivíduos, por grupos sociais e pelas nações. O desenvolvimento científico e tecnológico está necessariamente vinculado a transformações políticas e sociais.

20) A nível das organizações, as políticas e programas de desenvolvimento de recursos humanos podem variar significativamente. Cada organização define e desenvolve suas estratégias de capacitação de acordo com sua filosofia e necessidades, devendo, no entanto, evitar contradições contextuais que ponham em risco a sua própria sobrevivência.

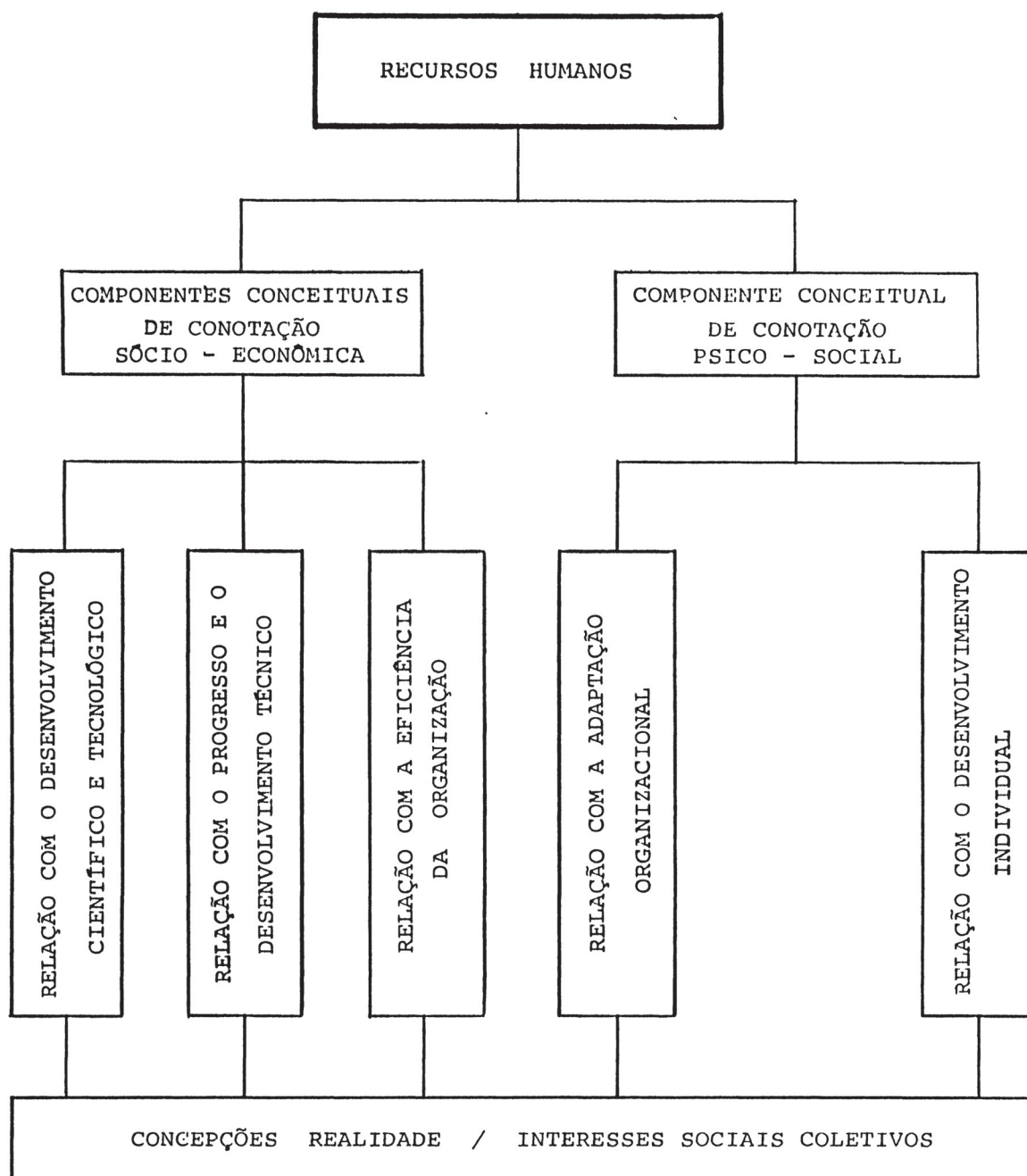


DIAGRAMA 1. RECURSOS HUMANOS : EXPLORAÇÃO DE UM SIGNIFICADO
(desdobramento conceitual)

II. RECURSOS HUMANOS

1. DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

A doutrina dos Recursos Humanos em sua aplicação científica e tecnológica no contexto da Universidade Brasileira, data da década de 70, quando foi elaborado o I PBDCT e alcança sua maturidade na década de 80. Tem seu marco no documento definidor da política nacional nessa área, que articulou a intenção operacional de diversos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - SNDCT.

Retomemos, para demonstrar tal afirmação, os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Governo Brasileiro, nestas últimas décadas.

No triênio 72/74 foi divulgado o I Plano Nacional de Desenvolvimento - I PND, o I Plano Básico do Desenvolvimento Científico e Tecnológico - I PBDCT e o I Plano Setorial de Educação e Cultura - I PSEC.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento preconizava "uma política de aproveitamento de recursos humanos no país, como fator de produção e consumo", acrescentando mais adiante, que deveria realizar-se um "programa intensivo de mão-de-obra dentro da política de educação permanente".

Com relação à política de pessoal, o I PND enfatizava a necessidade de "definição e implantação de treinamento generalizado, permanente e intensivo dos servidores públicos federais".

O I PSEC considerava a educação como requisito essencial

de uma sociedade democrática, bem como condição básica para o desenvolvimento auto-sustentado.

Na gestão presidencial do General Ernesto Geisel-1975/79, foram lançados os II Plano Nacional de Desenvolvimento - II PND, o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - II PBDCT e o II Plano Setorial de Educação e Cultura, bem como o I Plano Nacional de Pós-Graduação - I PNPG, cujas metas tinham como ênfase o desenvolvimento do país, tendo por base a educação.

Os objetivos do II PBDCT eram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e para isso criava "condições necessárias à formação e ao aprimoramento dos recursos humanos solicitados pelo Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - SN DCT e pelo sistema produtivo em geral".

Inserido neste plano estava o programa de pesquisa fundamental, o qual "por força dos conceitos anteriores, mantém estreita articulação com o programa de ensino universitário a nível de pós-graduação, e se realiza substancialmente no âmbito das instituições de ensino superior, confundindo-se desta forma com as atividades de treinamento universitário avançado".

Com o II PBDCT, surge sob a responsabilidade do CNPq o programa de incentivo à atividade científica e de formação de recursos humanos para a pesquisa.

Tendo por base o I PBDCT, o CNPq em articulação com outros órgãos de fomento à pesquisa, formou Comissões Setoriais Especializadas, compostas por pesquisadores brasileiros, os quais, depois de cuidadoso estudo sobre a situação da pesquisa e do ensino de pós-graduação no País, elaboraram relatórios, cuja finalidade era fornecer subsídios ao Programa de Desenvolvimento Científico. Esse desenvolvimento deveria concretizar-se pela dispo-

nibilidade interna dos recursos humanos qualificados, cuja formação era lenta.

O I PNPG mostrava que a partir de 1968, o número de cientistas engajados nos programas de pesquisa, e na docência superior ainda era escasso. Surgiu, então, a necessidade de contratação de professores ou pesquisadores estrangeiros com a finalidade de reforçar os programas de pós-graduação no país.

III PBDCT

Na formulação do III PBDCT, cujo período de abrangência foi de 1980/85 é que se pode notar a mais ampla explicitação de desenvolvimento científico combinado com a formação de recursos humanos, além de outros itens, o mesmo se detém no "sentido de consolidar a atividade científica e a formação de recursos humanos como um dos instrumentos de transformação da sociedade brasileira". Para tanto, "configura um protocolo de ação conjunta entre os agentes responsáveis por sua execução, que se comprometem na adoção de medidas comuns, capazes de corrigir ou atenuar os entraves ao desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia e à política de formação de recursos humanos".

As diretrizes básicas do documento são calcadas na "Ação Programada em Desenvolvimento Científico e Formação de Recursos Humanos objetivando promover o desenvolvimento científico como um todo e ampliar, qualitativa e quantitativamente, a formação de recursos humanos".

Essas diretrizes eram em número de 06 (seis), sendo que para não se perder as suas especificidades, elas encontravam-se dobradas e detalhadas, em: 1. Financiamento da Pesquisa e da Pós-Graduação; 2. Participação da Comunidade Científica no Planejamento e Avaliação das Atividades da Ciência e Tecnologia; 3. Regio-

nalização; 4. Diretriz de Apoio e Estímulo às Interações e à Circulação de Informações; 5. Infraestrutura e 6. Diretriz de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos. A definição desta diretriz diz que " a continuidade de apoio ao aperfeiçoamento de recursos humanos constitui elemento fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico".

Até o lançamento do II PBDCT os programas de pós-graduação e pesquisa, utilizavam-se de recursos extra-orçamentários, para a manutenção dos seus quadros regulares de pesquisadores e técnicos. Para sanar essa situação, foi lançado o I Plano Nacional de Pós-Graduação, cuja finalidade era proporcionar ao Governo Federal instrumentos que progressivamente suplementariam as instituições mantenedoras de programas de pesquisa e pós-graduação.

A definição abaixo, preconizada no III PBDCT, consubstanciava a política de formação de recursos humanos e apoio aos cursos de pós-graduação.

"O suporte das atividades dos cursos de pós-graduação é condição básica para o êxito das políticas governamentais voltadas para o desenvolvimento científico e a formação de recursos humanos. Nela ocorre a maior atividade de pesquisa em Ciência e Tecnologia do País, ao mesmo tempo em que são responsáveis pela contínua qualificação e aprimoramento dos quadros de pessoal de alto nível".

Para que as atividades de ensino e pesquisa dos cursos de pós-graduação tivessem assegurado um mínimo de independência financeira, foi criado em 1982, pela CAPES o Programa de Apoio à Manutenção da Infraestrutura da Pós-Graduação, destinado a alocar recursos a cursos de pós-graduação considerados consolidados.

Para participarem desse Programa, os cursos não precisam

submeter qualquer tipo de solicitação.

O montante de recursos a serem concedidos a cada curso de pós-graduação, é determinado por parâmetros estabelecidos pela comunidade científica, e resultam de : conceitos atribuídos aos cursos pela Comissão de Consultores da respectiva área; características da área de conhecimento; e tamanho do curso, determinado pelo corpo docente e discente. As despesas custeadas por esse Programa são as de custeio e, dentre essas, aquelas que revertem em benefício direto ao curso.

A CAPES desenvolve, também, um outro programa de apoio a cursos de pós-graduação, que é o Programa de Apoio à Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação, cuja finalidade é auxiliar as instituições na consolidação ou recuperação dos programas de pós-graduação.

II. RECURSOS HUMANOS

2. DIMENSÃO DA POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Já dissemos, anteriormente, que falar em política científica e tecnológica implica em projetar, também, *uma política de recursos humanos*.

No âmbito da Universidade, esta política está triplamente indicada : (1º) pela própria essência da função acadêmica - CRIAR CONHECIMENTO E TRANSMITÍ-LO ; (2º) pelo teor socializador da função de extensão universitária - VULGARIZAR O CONHECIMENTO E SUA APLICAÇÃO, ATUALIZAR A COLETIVIDADE; (3º) pela implicação de uma política interna de recursos humanos.

Aqui, consideraremos a evolução institucional da Universidade Brasileira em sua vertente doutrinária e mecanismos correspondentes a políticas internas de *desenvolvimento de recursos humanos*.

a) A Universidade no Brasil, marco evolutivo

Informações históricas nos dão conta de que, malgrado as tentativas jesuítas, é a partir da chegada da Família Real no Brasil, em 1808, que se estruturaram as primeiras escolas superiores no Brasil. De caráter técnico utilitário, os seus cursos serviram, basicamente, ao bem estar e conforto da Corte.

No final do período pré-imperial, um balanço nos remetia a pouco mais de uma dezena de cursos e instituições superiores,

centrados preferentemente no eixo Rio-Bahia: Academia Real da Marinha (RJ, 1808) Curso de Cirurgia (BA, 1808), Curso de Anatomia e Cirurgia (RJ, 1808), Curso de Economia (RJ, 1808), Curso de Medicina (RJ, 1809), Curso de Agricultura (BA, 1812), Laboratório de Química (RJ, 1812), Curso de Agricultura (RJ, 1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (, 1816), Curso de Química (BA, 1817) e Curso de Desenho Industrial (RJ, 1818). Outros cursos, com preocupação cultural oposta aos de caráter utilitário acima enunciados, merecem ser destacados : Matemática Superior (PE, 1809), Desenho e História (Vila Rica, 1817), e Retórica e Filosofia (Paraíba, MG, 1818).

Durante o império, seis estabelecimentos civis de cunho superior se consolidaram: Medicina (RJ, 1832), Medicina (BA, 1832) Direito (SP, 1854) Direito (Recife, 1854), Escola Politécnica (RJ, 1874) e Escola de Minas (Ouro Preto, 1875).

No início deste século, surgiram as primeiras instituições propriamente chamadas de " *Universidade*". Em 1909, criou-se a Universidade de Manaus, cuja duração foi efêmera. Em 1912, nasceu a Universidade do Paraná, a qual sobreviveu a um desmembramento - (1919), sendo restaurada (1946) e, depois, federalizada (1950).

Mas, na literatura corrente, é a Universidade do Rio de Janeiro, o primeiro marco institucional reconhecido. Muito embora ela tenha sido criada para viabilizar a concessão do título de "DOUTOR HONORIS CAUSA" ao Rei Alberto I, da Bélgica, passou a servir de "modelo" para as demais universidades brasileiras.

Durante esses períodos, foi regra geral a participação do Estado, seja na doação de terrenos, seja na designação de subvenção para o custeio parcial das despesas de manutenção do ensino superior no Brasil.

Este liame entre os governos estaduais e locais e as instituições superiores não permeava, no entanto, a proposta educacional de "per si". Os quadros eram recrutados de forma particular e se formavam e se desenvolviam no interior da própria Universidade, em circunstâncias de auto-didatismo sério e, no mais das vezes, frutífero.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos oportuniza a primeira concepção completa de Universidade. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril daquele ano, de sua autoria, introduz o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Nele, sobretudo, é realçada a orientação centralista e ambígua, enquanto aspiração social, conforme argumenta FÁVERO.⁽²²⁾

A expansão e a diferenciação do modelo de ensino superior brasileiro foram especialmente ressaltadas pela criação das Universidades de São Paulo (1933), do Distrito Federal (1935) e de Brasília (1961).

A par de sua expansão e por efeito da administração central ocorreram adaptações normativas parciais, até que a pressão da demanda social suscitasse crise de tamanho, organização, especificidade e qualidade na estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.

No final da década de 60, mais especificamente, em 02 de julho de 1968, o então Ministro da Educação e Cultura designou, pelo Decreto 62937/68, um Grupo de Trabalho para estudar uma reforma no ensino superior brasileiro visando:

"sua eficiência, modernização e flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país."⁽²³⁾

Entre os itens abordados no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, a questão dos Recursos Humanos, figurou, mais acentuadamente, de forma indireta, reforçada pela compreensão de que a Universidade há de servir à "ordem dos interesses coletivos e do bem comum em geral" (24) enquanto "lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência." (25)

Uma das finalidades essenciais decorrentes, expressa no Relatório, refere-se à promoção da

" integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhes as categorias necessárias à compreensão e à crítica do seu processo cultural" (26)

No cumprimento desta finalidade, eleva-se a Universidade " ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento." (27)

Porém, no capítulo 1.7 do Relatório, o Grupo de Trabalho reflete e esboça a "pós-graduação" na Universidade, distinguindo como sua competência a pesquisa científica, a formação dos quadros do magistério superior (o grifo é nosso) e a criação " das mais altas formas da cultura universitária." (28)

Reconhece, além disso, que, em face da escassez dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, "o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras".

E mais, que

" uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está precisamente, na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduados, a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão, de vez que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção." (29)

A viabilização da pós-graduação foi apresentada, então, em função de uma estratégia de polarização da oferta de programas.

O ante-projeto de reforma universitária submetido pelo grupo de trabalho tomou forma final e se tornou norma na Lei 5540/68.

Vinte anos se passaram e deram tempo para sentir que a reforma não ultrapassou os efeitos da racionalização administrativa. A Lei 5540/68, extinguiu as cátedras, criou os ciclos básicos, as carreiras curtas e longas, introduziu os departamentos, como unidade didático-administrativa, e os órgãos colegiados de administração acadêmica; reorientou o acesso ao ensino superior, regulamentou a representação estudantil, institucionalizou a pesquisa, mas, sobretudo, manteve a vinculação da política universitária à decisão dos órgãos federais.

Dessas medidas e intenções, interessa, para o presente estudo, e em função do compromisso científico e tecnológico, ressaltar a pesquisa universitária, institucionalizada pela Lei 5540/68.

Em artigo intitulado "Ensino e/ou Pesquisa. A Teoria na prática é outra", o Coordenador do Grupo Gestor da Pesquisa PARU — Programa de Avaliação da Reforma Universitária — lembra que, no passado, a principal função das instituições de ensino superior foi o ensino, apesar da existência paralela da pesquisa desde a década de 20. Aquela época, já existiam indícios de esforços destinados à introdução da pesquisa em forma sistemática e integrada no ensino superior (na Universidade do Rio de Janeiro, na década de 20 e na Universidade de São Paulo, na década de 30) ⁽³⁰⁾.

A Lei 5540/68, ao definir a existência da pesquisa no contexto universitário, idealizou-a como "um elemento, associado em igualdade de condições, à atividade docente e dela indissociável", redefinindo o próprio papel da Universidade Brasileira" ⁽³¹⁾ (op. cit, 25).

A avaliação da Reforma Universitária detectou impropriedade de muitas medidas e o esvaziamento da atividade de pesquisa e sublinhou, também, o fracasso

"do ponto de vista da possibilidade de promover o desenvolvimento científico autônomo pela via da expansão da pesquisa universitária, o que certamente está relacionado com o fato de o sistema produtivo brasilei-

ro ter se consolidado mais pela importação de tecnologia do que pela sua criação, não fazendo, portanto, demandas efetivas à ciência, além daquelas requeridas pela absorção do "know-how" externo" (32) (op. cit, 25).

A observação de RIBEIRO se adensa quando ele afirma , a seguir, considerando o "contexto histórico externo" às instituições de ensino superior, que se percebe

" que, à modernização e às transformações ocorridas no nível da sociedade, não corresponde um desenvolvimento autônomo da atividade científica" (33) (op.cit,25).

E o que é igualmente, ou mais grave, é o fato, ainda ressaltado por RIBEIRO (e se faz justiça citando-o na íntegra) de que

"Quanto ao contexto interno, a não existência de condições concretas que favorecessem esse desenvolvimento e de um projeto político-institucional que o estimulasse impediram que a pesquisa viesse a constituir uma função da universidade ..." (34) (op. cit, 25).

Como explicar a não existência efetiva de um projeto político institucional de *capacitação de recursos humanos nas instituições de ensino superior*? Doutrina e mecanismos foram definidos, mas, nem sempre de forma articulada. Serviram en-

tretanto, como referência e apoio para que se concretizassem ações, também no campo *do desenvolvimento interno dos seus recursos humanos*.

Pelo exposto, pois, permitimo-nos afirmar que, apesar de ser muito discutida e polemizada, a Reforma Universitária de 1968 não foi sequer experimentada em toda sua plenitude.

Esta convicção alimenta o presente estudo, orientado por constatações empíricas de que, em nossa sociedade, a instituição superior não deu sinal objetivo da contra-partida decisória que ainda lhe restava, no caso, no que se refere a uma *efetiva política de desenvolvimento de Recursos Humanos*.

b. Vertente doutrinária e mecanismos básicos de desenvolvimento de Recursos Humanos na Universidade Brasileira

A vertente doutrinária para uma política interna de Recursos Humanos nas instituições Superiores está associada, em suas raízes e a nível nacional :

- 1º - ao posicionamento do Grupo de Trabalho que elaborou o Ante-Projeto da Reforma do Ensino Superior, assumido na Lei 5540/68;
- 2º - à evolução normativa dos programas de pós-graduação;
- 3º - à definição da carreira docente universitária;
- 4º - à consolidação institucional da CAPES e outras agências de financiamento da pesquisa científica;
- 5º - aos termos dos Planos Globais de desenvolvimento nos campos da educação de um modo geral, e da pós-graduação e da ciência e da tecnologia, em particular.

Tentemos uma síntese destas referências .

b.1. Recursos Humanos no Brasil, implicações da Reforma Universitária de 68.

Além dos destaques citados no capítulo anterior, e que se referem à realização de uma Universidade brasileira sobre um plano de "racionalidade crítica e criadora" onde se projetam , além da função docência, a atividade de pesquisa, a cultura universitária e a própria formação dos quadros universitários, é impor-

tante considerar a polêmica daí derivada.

Primeiramente, não há consenso sobre as próprias funções do ensino superior no Brasil. E DURHAM (1986) em seu Artigo " A Universidade Brasileira - os impasses da transformação", analisa criticamente o conflito existente entre pesquisa e docência, entre formação do pesquisador e do profissional liberal⁽³⁵⁾.

No plano do discurso, S.RIBEIRO (1986) cita a oposição conceitual de Demerval Saviani, o qual "defende a valorização do

ensino como forma de democratização da educação, para que uma parcela significativa da sociedade a ela possa ter acesso. Ressalta a importância de manter-se a diferença entre pesquisa e ensino, e consequentemente, entre discurso científico e discurso didático".

"No plano político, continua RIBEIRO, Saviani inspirou-se em Gramsci e por tal, "considera que a educação superior cumpriria seu papel se contribuísse efetivamente para expandir o conhecimento das massas, proporcionando-lhes indiretamente meios para ascender do senso comum às consciências filosóficas (crítica e história para Gramsci)".⁽³⁶⁾

Ora, esta ótica impõe padrões distintos de qualificação para o ensino (padrões regionais) e para a pesquisa (padrões internacionais e grupos de execução distintos : um quadro docente e um quadro de pesquisadores.

No entender de RIBEIRO, "esta postura certamente discutível sugere ser legítima a estratificação interna entre as instituições : apenas alguns grupos e instituições teriam legiti-

midade para a investigação científica 'competente' "(37)

Saviani não está sozinho em sua argumentação de que, entretanto, "na prática, a relação ensino/pesquisa, tal como proposta na lei, não só alcançou êxito na implementação da pesquisa, como além disso, empobreceu o ensino "(38)

S. SCHWARTZMAN (1980) também entende ser "um profundo equívoco (...) essa suposta identificação e indissolubilidade do ensino e da pesquisa", (39) adensando o dilema.

A formação dos próprios quadros Universitários se defronta, então, com a questão substancial "*ensino versus pesquisa*", a qual há de se refletir, de forma consciente ou não, nas propostas de capacitação docente oriundas das instituições universitárias.

Nosso entendimento se vê reforçado pela posição de E. MARQUES e colaboradores : não há de ser fora do contexto institucional que deve ocorrer a opção de efetivar a pesquisa enquanto decisão política. Tal subordinação institucional não impede, todavia, que professores universitários em seus projetos individuais, abram mão da atividade pesquisa (40).

Além disso, cabe refletir sobre a argumentação de E.CAMPOS (1985), citado por RIBEIRO. Diz o primeiro, que a discussão sobre a natureza "intrínseca" do ensino e da pesquisa é abstrata. Sua associação está, antes de tudo, definida por "interesses muito concretos e específicos das partes", expressos em cada momento histórico, não constituindo "propriedade imanente" e nem ensejando uma hierarquização de funções de ensino e pesquisa :

"As universidades são e devem ser, instituições multifuncionais, e a idéia de esta-

belecer abstratamente um ordenamento 'natural' destas funções é indefensável" (41).

Se, por um lado, é mais fácil admitir esta "multifuncionalidade das instituições universitárias", por outro, fica mais complexa a política de capacitação de seus quadros.

b.2. Evolução normativa dos programas de pós-graduação no Brasil

À mercê da polêmica "*ensino x pesquisa*", os programas de pós-graduação evoluíram no Brasil, prestigiando, implicitamente, tanto o desenvolvimento da pesquisa, como o exercício pedagógico universitário, mas no sentido prioritário, sempre, de capacitação dos quadros do ensino superior.

Sua origem se confundiu, no dizer de CORDOVA e outros (1986), "com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais" e, posteriormente, "se entrelaçava à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica". (42)

A implantação de estudos pós-graduados, no Brasil, surgiu das primeiras lutas da formação da comunidade científica e foi alimentada por processos intensos de "auto-desenvolvimento, de convivência com mestres estrangeiros, de agregação sócio-profissional, de intercâmbio externo e de formação de grupos e tendências e de correntes de idéias políticas e educacionais". (43)

Estes processos deram oportunidade a uma articulação política irreversível, liderada pela "comunidade científica instalada

nos institutos (de pesquisa), nos órgãos técnico-burocráticos do governo e nas maiores universidades". A própria criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, também em 1948, expressaram e reforçaram aquela articulação política." (44)

A interpretação dessas lutas não cabe no presente trabalho. Porém, vale lembrar que há consenso entre os historiadores políticos, de que a industrialização e a modernização econômica geraram as pressões sobre as universidades de modo a romper tradições e abraçar inovações. Nas instituições mais fortes, situadas nas regiões mais desenvolvidas do País, projetos científicos ganharam corpo. (45)

Programas de pós-graduação se esboçavam já no final dos anos 50. Na década de 60, são mais frequentes tais iniciativas. No entanto, é no final desta década que incidirá a normatização definitiva dos programas de pós-graduados.

A multifuncionalidade universitária, já referida, dá margem a uma legislação eclética, e, segundo alguns autores, ambígua. Para CORDOVA, "todas as funções possíveis e imagináveis da formação posterior à graduação foram incluídas numa modelagem uniforme" (46)

A diferenciação essencial está expressa no sentido "*lato*" e "*stricto*" dos programas.

Uma análise retrospectiva das normas de pós-graduação nos remete ao marco propiciado pelo Parecer 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação.

Este Parecer, solicitado pelo então Ministro da Educação e Cultura, deveria encaminhar a implantação e o desenvolvimento do regime de cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo que, forçosa-

mente, solucionaria a imprecisão reinante sobre a natureza desses cursos, previstos pelo Artigo 69, letra "b", da Lei 4024/61 que definia as diretrizes e bases para a educação nacional, nos seguintes termos :

"Art.69 - Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos".

O Parecer reconstrói os programas de pós-graduação no seio da universidade norte-americana e enfatiza a sua exigência " como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação".

Mais além, o Relator observa, contudo, que

"Não se trata, portanto de transferir, para âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para

os seus objetivos profissionais ou na formação cultural".

O Parecer corresponde aos motivos fundamentais expressos no Aviso Ministerial que solicitou esta primeira regulamentação dos programas de pós-graduação:

- 1º) formar professorado competente que possa atender à expansão do ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2º) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3º) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores".

Na hierarquização da pós-graduação, o Conselheiro Newton Sucupira, Relator do Parecer 977/65, restringe-se aos programas de Mestrado e Doutorado, contrapondo as seguintes características, que os distinguiriam dos cursos de especialização:

- (1º) A pós-graduação "stricto sensu" é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em alguns setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico; confere grau acadêmico, constitui segmento regular do programa universitário;
- (2º) a especialização, via de regra, tem sentido

eminentemente prático profissional; concede certificado de aproveitamento; sua programação tem caráter eventual.

Dessa forma, neste momento, a formação dos quadros docentes do ensino superior não está explicitada, a não ser no Aviso Ministerial.

O Relator alude, entretanto, à promulgação do Estatuto do Magistério, o qual justificaria a regulamentação dos cursos de pós-graduação, mesmo reconhecendo que aquele Estatuto não conferia privilégio de exercício docente no ensino superior por meio dos cursos de pós-graduação.

As indicações do Parecer 977/65 somam-se outras determinações: o Parecer 77, de 10 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação, que estabelece normas para o credenciamento de cursos de pós-graduação; o Parecer 14, de 27 de janeiro de 1970, do Conselho Federal de Educação, que dispõe sobre tempo integral nos cursos de pós-graduação; o Parecer 270/70, do CFE, que trata do Doutorado antes da Lei 5540/68; o Parecer 326, de 30 de março de 1971, do CFE, que trata das Disciplinas comuns para graduação e pós-graduação, títulos de Doutorados Profissionais, os Planos Nacionais de Pós-Graduação e outras Resoluções e Pareceres.

Todos estes atos normativos já estavam enquadrados na Lei 5540/68, num desdobramento dos artigos 17 e 24 :

"Art. 17 - Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular.
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso.
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes.
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de estudos nele realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão".

A normatização dos programas de pós-graduação ficou expressa, inicialmente, ainda, pelos Decretos nº 63.343, de 1º de outubro de 1968, 64085, de 11 de fevereiro de 1969 e 67.348 e 67.350, ambos de 06 de outubro de 1970, todos eles afetos à implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação.

Nestes documentos, fica definitivamente explicitada a função de capacitação docente mediante os programas de pós-graduação: já em seus considerandos, o Decreto 63.343, de 1º de outubro de

de 1968, assim manifesta aquele sentido :

"

considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de *recursos humanos* e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação;

considerando a necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro; e

considerando, ainda, que a existência de cursos de pós-graduação é matéria do interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica,...".

Desdobra sua intenção ao decretar que a criação dos cursos de pós-graduação atenderão aos seguintes objetivos:

Art. 1º - Serão criados, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação tendo os seguintes objetivos :

- a) - formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b) - estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;

- c) - proporcionar o treinamento eficaz de técnicos e de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;
- d) - criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro".

A preocupação com a questão do provimento dos quadros com pessoal titulado, justifica, de plano, o disposto no Artigo 6º do mesmo Decreto :

"Art.6º - As Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior deverão assumir o compromisso de assegurar aproveitamento dos candidatos que enviarem aos Centros de Pós - Graduação e que nestes venham a obter os graus de Mestre e Doutor".

Além disso, atém-se, igualmente e como não poderia deixar de ser, ao pessoal já pertencente aos quadros das instituições superiores, persuadindo à titulação progressiva:

"Art.6º

§ 2º - As universidades estimularão seus professores adjuntos e assistentes , que não possuírem os graus de mestre e doutor, a que os obtenham nos Centros de Pós-Graduação criados na forma deste Decreto, nas áreas relacionadas com suas atividades docentes".

Com relação às áreas de capacitação, o primeiro Decreto referente aos Centros Regionais de Pós-Graduação, prevê complementarmente, concessão de bolsas para o mestrado e o doutorado no estrangeiro, limitadas, preferentemente, às áreas não atendidas pelos centros nacionais.

Compromete, por último e além da CAPES, o Conselho Nacional de Pesquisas, o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação e outros órgãos. O Conselho Nacional de Pesquisas, por esta chamada, ampliou o âmbito de sua atuação, isto é, passou a aplicar recursos nas áreas das ciências humanas, da educação e de outros domínios do conhecimento. Esta reorganização estava expressa no Art. 9º do Decreto 63.343/68.

Os interesses dos Centros Regionais de Pós-Graduação abrangiam, além dos programas de mestrado e doutorado, cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicos no exercício de sua profissão.

No avanço explicativo referente aos programas de pós-graduação, as normas aplicáveis aos Cursos de Especialização assumem postulado específico sobre uma função adicional de capacitação docente.

Assim é que, pela Resolução 14/77, de 23 de novembro, do Conselho Federal de Educação, os Cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização passam a obedecer a certos requisitos para efeito de validade, entre os quais interessam ao tema da capacitação docente :

"Art. 3º - A qualificação mínima exigida de todo corpo docente dos Cursos é o título de Mestre, obtido em

instituição credenciada.

Art. 4º - Os cursos terão uma carga horária mínima de 360 horas de atividades, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente.

§ 1º - Pelo mínimo 4/5 da carga horária mínima deverão ser dedicados ao conteúdo específico dos Cursos, podendo o restante ser ocupado com matérias complementares de formação didático-pedagógica".

Esta situação eletiva marginal de capacitação para a docência prevista na Resolução 14/77 foi convertida à obrigatoriedade na Resolução 12/83, de 06 de outubro, do CFE, que fixou novas condições de validade dos certificados dos cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior , no sistema federal :

"Art. 4º - Os cursos de que trata a presente Resolução terão duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente.

§ 1º - Pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa".

Além disso, insistiu na composição dos próprios

quadros dos cursos de especialização, exigindo, como qualificação mínima o título de Mestre, obtido em curso credenciado (Art.3º). Manteve a possibilidade de docentes não portadores de título de Mestre, desde que julgados pelos Conselhos de Ensino e Pesquisa das Universidades reconhecidas e/ou pelos Conselhos Estaduais de Educação respectivos, nos casos de Universidades autorizadas e instituições isoladas (Art.3º, § 1º).

Indicou, também, um teto para o quantitativo docente sem título de Mestrado: um terço do quadro de cada curso (Art.3º,§1º).

Alguns meses antes da aprovação da Resolução 12/83, referente aos Cursos de Especialização, o Conselho Federal da Educação retomava o Parecer 977/65 e sistematizava normas definitivas de funcionamento e credenciamento de cursos de pós-graduação *stricto-sensu*.

Neste momento, explicita a função de capacitação para a docência universitária em termos de sub-função, especificidade da área, organização, produção científica e criadora, pela Resolução nº 5, do Conselho Federal de Educação, de 10 de março de 1983.

"Art. 2º - A organização e o regime didático-científico dos cursos de pós-graduação seguirão a orientação do Parecer nº 977/65, do CFE, consubstanciado nas seguintes normas básicas:

- I - A pós-Graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias.

- III - Mestrado e doutorado destinam-se a criar qualificação especial em determinadas áreas e subáreas do conhecimento.
 - IV - Além das atividades didáticas e acadêmicas, exigir-se-á do candidato ao grau de mestre a apresentação de dissertação ou de outro tipo de trabalho terminal compatível com as características da área do conhecimento.
 - V - Exigir-se-á do candidato ao grau de doutor a defesa de tese que represente trabalho original, fruto da atividade de pesquisa, importando real contribuição para a área do conhecimento.
- Art. 4º - A implantação de um curso de pós-graduação deve ser precedida da existência de condições propícias à atividade criadora e de pesquisa, aliando-se a disponibilidade de recursos materiais e financeiros às condições adequadas de qualificação e dedicação do corpo docente nas áreas ou linhas de pesquisa envolvidas no curso.
- Art. 7º - Aos docentes de curso de pós-graduação exigir-se-á exercício de atividade criadora, demonstrada pela produção de trabalhos originais de valor comprovado em sua área de atuação, e formação acadêmica adequada, representada pelo título de Doutor ou equivalente".

b.3. Carreira docente universitária

A área de maior incidência normativa e especialmente relacionada à *política de capacitação docente* foi, sem dúvida, a da definição da carreira de magistério superior.

Ato imediatamente anterior ao da Reforma Universitária, a Lei 5539, de 27 de novembro de 1968, revive a questão do Estatuto do Magistério Superior disposta pela Lei 48881-A/65 inaugurando as mudanças naquela década.

No Estatuto de 65, as atividades de magistério superior abraçavam "o sistema indissociável do ensino e pesquisa" (...) "para fins de transmissão e ampliação do saber" (Art.2º), e, também, cargos paralelos de pesquisadores.

O Estatuto de 68, alterou esta estratificação, estabelecendo carreira docente única, justificada no princípio de integração entre *ensino e pesquisa*.

Além disso, estipulou uma condição inicial de *capacitação* para efeito de ingresso no magistério superior.

Assim, em seu Art. 6º, expressa:

"Art.6º - Para ingresso nas atividades de ensino superior, serão admitidos, em caráter probatório, auxiliares de ensino sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos estatutos e regimentos.

....

§ 3º - No prazo máximo de quatro anos, o auxiliar de ensino deverá obter certificado de aprovação em curso de pós-graduação, sem o que seu contrato não poderá mais ser renovado".

A Lei 5539/68 foi complementada pelo Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, que indicou a titulação preferencial para provimento dos cargos docentes :

" Art.2º - O cargo de professor assistente será provido mediante concurso público de títulos e provas, aberto a graduados no setor correspondente de estudos, que hajam concluído cursos de especialização ou aperfeiçoamento, constituído de títulos preferenciais ou diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino".

O Decreto-Lei 465/69 fixou, ainda, um prazo de 06 (seis) anos - para que o título de Mestre obtido em curso credenciado vigorasse como regra.

Da mesma forma, o provimento do cargo de professor adjunto ficou relacionado ao título de doutor:

"Art. 3º - O cargo de professor adjunto será provido mediante concurso de títulos, a que poderão candidatar-se os professores assisten-

tes, dando-se preferência, em igualdade de condições, aos que possuírem o diploma de doutor obtido em curso credenciado."

O mesmo Decreto também não fixou, um prazo para o requisito de doutorado no provimento do cargo de professor adjunto. Todavia dispôs sobre uma determinada amplitude de enquadramento da titulação incentivando a busca desta titulação preferencial. Retomemos seus artigos e sublinhemos o que possa corresponder à nossa afirmação:

" Art.3º

§ 2º - O professor assistente que obtiver o título de doutor, em curso credenciado, será automaticamente equiparado à condição de professor adjunto, recebendo gratificação correspondente à diferença entre as duas situações funcionais, até que haja vaga no cargo criado.

Art.5º - O título de doutor, obtido em curso credenciado, assegura direito à inscrição para provimento de qualquer cargo ou função na carreira do magistério.

Art.6º - A admissão de professores pelo regime da legislação do trabalho far-se-á com observância dos requisitos de titulação fixados para várias classes da carreira do magistério, mediante seleção a ser prescrita nos estatutos e regimentos".

O Decreto 465/69, disciplinou, ainda, a conversão do quadro de pesquisadores, sem fazer exigência de titulação.

No seu Artigo 12, estabelece uma relação única entre cargos docentes e cargos de pesquisa, tal como se vê :

"Art. 12 - Os atuais ocupantes de cargos de pesquisador chefe, pesquisador associado e pesquisador auxiliar, ficam enquadrados, respectivamente, nas classes de professor titular, professor adjunto e professor assistente".

O Decreto 64.086, de 11 de fevereiro de 1969, que veio a seguir, dispondo sobre o regime de trabalho, não referenciou, em seu princípio de incentivo, a titulação, mas sim, a produção científica.

A mais recente referência normativa que afeta a carreira do magistério superior e que se reflete automaticamente na capacitação dos quadros das instituições superiores federais é o Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos nas Universidades e demais instituições federais de ensino superior.

Mais conhecido como "o Decreto da Isonomia" (porque basicamente nivelou os salários das autarquias e das fundações federais de ensino superior), foi gerado sob pressão da mais longa e crítica mobilização docente na história brasileira.

Situado no fim do regime político militar instaurado desde 1964, o movimento docente exibiu bandeira corporativista, reivindicatória de salários, debaixo de uma chamada mais ampla por uma

universidade pública, gratuita, autônoma e competente.

O Governo respondeu com o Decreto já mencionado e outros Atos (Portaria 475 e 476/87), cujos efeitos, concretizados em 1988, podem explicar o estado de calma da luta docente universitária nas instituições federais.

O Decreto reforça os incentivos para o desenvolvimento dos quadros docentes, mantendo a titulação preferencial para provimento e ascensão nas categorias docentes e, sobretudo, reservando espaço *para a educação permanente dos professores*.

Resumidamente, o novo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - o PUCRCE - assim dispõe :

- 1º) Mantém as classes da carreira do Magistério (Professor Titular, Adjunto, Assistente e Auxiliar - Art. 6º, Decreto 94.664);
- 2º) Mantém, em cada instituição federal de ensino - IFE-, uma Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD, que terá, como atribuições, além de outras :

" I - Appreciar assuntos concernentes :

- a) à alteração do regime de trabalho dos docentes;
- b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes ;
- c) aos processos de ascensão funcional por titulação;
- d) à solicitação de afastamento para aperfeiçoamento, especialização , mestrado e doutorado" (Art.11 do Decreto 94.664 e Art. 5º da Portaria 475) .

II - desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação , aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos (Art.5º da Portaria 475).

3º - Também os requisitos de titulação para ingresso na carreira (Mestrado para o cargo de Assistente e Doutorado e Livre-Docência para o cargo de Professor Titular, este último provimento combinado obrigatoriamente a concurso público de provas e títulos);

4º - Discrimina, enquanto referência para avaliação de desempenho com vistas à progressão funcional do docente do ensino superior :

Art. 11

- a) desempenho didático, avaliado com a participação discente;
- b) orientação de dissertações e teses de Mestrado e Doutorado, de monitorias e de estagiários ou bolsistas de iniciação científica;
- c) participação em bancas examinadoras de dissertações, de teses e de concurso público para o magistério;
- d) cursos ou estágios de aperfeiçoamento , especialização, e atualização, bem como créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu;
- e) produção científica, técnica ou artística;

- f) atividades de extensão à comunidade dos resultados das pesquisas, de cursos e de serviços;
- g) participação em órgãos colegiados na própria IFE ou vinculados aos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia;
- h) exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento e assistência na própria IFE, ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, bem como em outros previstos na legislação vigente;

Ora, podemos, aqui fazer duas observações preliminares :

- A) a qualidade do trabalho docente, seja no desempenho didático seja no desempenho técnico-administrativo está permeada, necessariamente, por oportunidades formativas;
- B) se cabe a cada instituição federal de ensino - IFE - ponderar as referências discriminadas no § 1º do Art.11 da Portaria 475, é possível acontecer uma prática bastante diversificada no que se refere ao privilegiamento das experiências docentes.

A formação docente por cursos e atividades de pesquisa, por exemplo, pode equivaler ou ser neutralizada por uma carreira calcada na participação em comissões criada pelo ânimo burocratizador que domina as instituições brasileiras.

5º - Revê e desdobra a situação de afastamento docente nos seguintes termos :

"Decreto 94664/87.

Art. 47 - Além dos casos previstos na legislação vigente, o ocupante de cargo ou emprego das carreiras de Magistério e Técnico-Administrativo poderão afastar-se de suas funções, assegurados todos os direitos e vantagens a que fizerem jus em razão da atividade docente:

- I - para aperfeiçoar-se em instituição nacional ou estrangeira;
- II - para prestar colaboração em outra instituição de ensino ou de pesquisa;
- III - para comparecer a congresso ou reunião relacionadas com as atividades acadêmicas;
- IV - para participar de órgão de deliberação coletiva ou outros relacionados com as funções acadêmicas."

O afastamento contido no item I teve seu prazo dilatado de 4 (quatro) para 5 (cinco) anos, dependendo "da natureza da proposta de aperfeiçoamento (§ 1º, do Art.47). Além disso, em caso de tais concessões, mantém o compromisso de retorno e permanência na instituição 'por tempo igual ao do afastamento' (§ 3, Art.47) e a vinculação direta com a respectiva área de atuação (§ 1º, Art. 31 da Portaria 475)".

A Portaria 475/87, que expede normas complementares ao Decreto 94664, enfatiza no caput do seu Art. 31, a competência do Departamento ou da Unidade de Ensino correspondente, no caso do servidor docente, na concessão dos afastamentos.

Garante, também, o não prejuízo de direitos e vantagens ao

docente afastado (§ 3º).

Mas o realce maior destes documentos legais tem que ver com a instituição do semestre sabático, licença remunerada destinada à possibilitação de cursos e aprimoramento profissional.

Assim, no Decreto 94664/87, a Art. 48 dispõe :

"Art. 48 - Os Professores Titulares, Adjuntos e Assistentes, bem como os integrantes das classes D, E e de Professor Titular de 1ª e 2ª Graus que, após sete anos de efetivo exercício no Magistério em Instituição Federal de Ensino vinculada ao Ministério da Educação, tenham permanecido, nos dois últimos anos, em regime de quarenta horas ou de dedicação exclusiva, farão jus a seis meses de licença sabática, assegurada a percepção da remuneração do respectivo cargo ou emprego de carreira.

§ único - A concessão do semestre sabático tem por fim permitir o afastamento do docente para realização de estudos e aprimoramento técnico profissional e far-se-á de acordo com normas complementares a este plano."

Novamente, e pelo Art. 31 da Portaria 475, cabe ao Departamento ou Unidade de Ensino, decidir em primeira instância, isto é, propor , este outro tipo de afastamento.

O semestre sabático será concedido segundo o "mérito das propostas de aperfeiçoamento", (Item I, Art.32 da Portaria 475/87) e 'amarrado' a uma dinâmica de interstícios que admite o jogo al-

ternado de afastamento:

"Art.32

§ 1º - O interstício para aquisição do semestre sabático será contado a partir da data de admissão do docente na carreira do Magistério em IFE vinculado ao Ministério da Educação.

§ 2º - Observado o disposto no parágrafo anterior, no caso de ter ocorrido, ou ocorrer, afastamento para o fim previsto no inciso I do art. 47 do Anexo do Decreto nº 94.664, de 1987, contar-se-á o interstício a partir do retorno do docente à IFE, quando o afastamento houver tido duração igual ou superior a 6 meses e, em caso de duração inferior, descontar-se-á do interstício o período correspondente ao afastamento."

Do ponto de vista de uma definição de prioridades, a estratégia dos afastamentos obedecerá a uma "escala proposta pelo Departamento" (§ 3º do Art. 32 da Portaria 475/87), cuja implantação liberada para o 1º semestre de 1988, deve beneficiar os docentes em sua condição de antiguidade :

"Art. 32

§ 4º - A primeira licença sabática dar-se-á durante o primeiro semestre de 1988, beneficiando os docentes mais antigos na carreira de cada Departamento ou Unidade de Ensino correspondente e, a partir daí, sucessivamente, em cada semestre subsequente, observado o mesmo

critério de antigüidade."

6º - O reconhecimento dos títulos, graus, diplomas e certificados, no que se refere à Pós-Graduação, mantém-se sujeito à consideração suplementar do Conselho Superior competente da IFE, quando não credenciados, se nacionais e/ou não revalidados, se estrangeiros.

7º - A titulação ensejará, complementarmente, acréscimos salariais :

" Portaria 475/87

Art. 35 - Os acréscimos salariais decorrentes da titulação, de que tratam os §§ 3º e 4º do Art.31 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, somente serão concedidos aos docentes efetivamente portadores dos certificados, graus e títulos identificados no mesmo artigo, independentemente da classe em que estejam situados, ou a que venham a ter acesso, observado o disposto no artigo anterior."

8º - Mais do que exigência institucional, o direito ao afastamento para capacitação e titulação está garantido pela aprovação da maioria docente departamental, reservada defesa e recurso individual às instâncias superiores (Art.36).

Pelo exposto, confirmamos o forte estímulo da atual definição da carreira docente no ensino superior federal sobre ações de capacitação.

b.4. Consolidação institucional da política de Recursos Humanos para as Instituições de Ensino Superior na esfera nacional

A história de conquista e de submissão, da *política de Recursos Humanos das IES* na esfera nacional está estritamente ligada, pelo menos, à história da CAPES e do CNPq, pelo que vale destacar sua evolução institucional.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES

A CAPES tem sua origem no Decreto 29741 de 11 de julho de 1951, que instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Presidida pelo Ministro da Educação e Saúde, e composta por representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisa, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria e Confederação Nacional do Comércio, a Campanha tinha por objetivos :

- "a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visem o desenvolvimento econômico e social do país; b) e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos pró-

prios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento."

Para conseguir os objetivos a Comissão deveria :

- estudar as necessidades de pessoal especializado, especialmente onde se verificassem escassos;
- imobilizar recursos ;
- promover a oportunidade de aproveitamento de aperfeiçoamento oferecidos pelos programas da ONU, de organismos especializados, resultantes de acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, bem como a realização de programas indispensáveis às necessidades de treinamento;
- coordenar os programas correlatos dos órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas e promover a instalação de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados.

A Campanha deveria ter um fundo para o custeio de suas atividades, que deveria ser composto por : contribuições de entidades públicas e privadas, donativos, contribuições e legados particulares, contribuições previstas nos orçamentos da União e rendas eventuais do patrimônio e dos Serviços da Campanha.

O decreto dispunha que as entidades que mantinham os programas de aperfeiçoamento, se atendessem os objetivos da Campanha, seriam considerados integrantes do plano de aperfeiçoamento, e seriam auxiliados pela Campanha segundo critérios que seriam estabelecidos, e que ao Banco do Brasil caberia facilitar as transações cambiais para as bolsas concedidas, e a transferência de salários e vencimentos dos beneficiários do programa.

Posteriormente, em 1964 o Decreto nº. 53.932 de 26 de maio

reúne num só órgão a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a COSUP (Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos) e o PROTEC (Programa de Expansão do Ensino Tecnológico), prevalecendo a estrutura da CAPES, subordinada ainda diretamente ao Ministério da Educação e Cultura e tendo como competência : (a) a formulação de programas anuais de trabalhos orientados para o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, em função das necessidades ditadas pelo desenvolvimento econômico e social do país, e (b) a administração de bolsas de estudo.

A prática adotada atualmente, na concessão de bolsas de estudos no país e no exterior, foi introduzida pelo Decreto nº 54.356 de 30/09/64 que dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da CAPES, bem como sua composição.

Essa prática está enquadrada nas finalidades da CAPES estipuladas nos §§ 1º e 2º do Art. 1º do Decreto 54356/64 :

"§ 1º - De acordo com as suas finalidades, incumbe à CAPES :

- I - realizar levantamentos, estudos e pesquisas;
- II - formular levantamentos e pesquisas;
- III - executar os planos aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º - Em suas atividades, a CAPES manterá estreita colaboração com a Diretoria do Ensino Superior, do MEC, e com o Conselho Nacional de Pesquisas".

A concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro está alinhada paralelamente a outras ações como

"Art 2º

- II - administração de bolsas oferecidas pelo governo brasileiro a cidadãos estrangeiros para estudos no país;
- III - supervisão dos estabelecimentos mantidos pelo Governo em Centros educacionais estrangeiros (Casa do Brasil);
- IV - estímulo à formação de Centro Nacionais de Treinamento Avançado;
- V - incentivo à implantação do regime de tempo integral para o pessoal docente de nível superior;
- VI - prestação de assistência técnica e financeira às Universidades, Escolas Superiores Isoladas e Institutos Científicos e Culturais;
- VII - promoção de amostras de professores e pesquisadores visando a elevar os padrões de ensino superior em todo o país".

O destaque da competência da CAPES ficou definitivamente expresso quando, no Art. 7º, que trata da competência do seu Conselho Deliberativo, dispõe que este cooperará com o Ministro da Educação e Cultura na formação da política governamental, no que se refere ao aperfeiçoamento do pessoal de nível superior".

Em 1970, O Decreto 66.662, assinado em 05 de junho, reformulou a CAPES, no sentido de compatibilizá-la com a nova doutrina refletida na Lei 5540/68, da Reforma Universitária e com a reforma administrativa ensejada pelo Decreto-Lei nº 200/67.

Dispôs, pois sobre a sua autonomia e a sua principal articulação com o Departamento de Assuntos Universitários do MEC e com o Conselho Nacional de Pesquisas.

Lembremos :

"Art. 2º - A CAPES tem como finalidades básicas :

- I - coordenar as atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, especialmente de pessoal docente de ensino superior, observadas a legislação pertinente e a política definida pelo Conselho Federal de Educação;
- II - colaborar na implantação e desenvolvimento de centros e de cursos de pós-graduação;
- III - conceder bolsas de estudo ou auxílios individuais:
 - a) para cursos de pós-graduação, visando especialmente à formação e aperfeiçoamento de pessoal docente de ensino superior;
 - b) para cursos ou estágios de especialização ou aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;
- IV - promover ou apoiar encontros que tenham como objetivo a melhoria do ensino superior;
- V - promover ou realizar estudos, pesquisas e levantamentos das necessidades nacionais ou regionais de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior".

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA - CNPq.

" A criação do CNPq, seguida a da CAPES, no início da década de 50, constituíram os primeiros esforços em direção à criação de um arcabouço institucional destinado às atividades da pesquisa

científica e tecnológica no país. O conjunto CNPq/CAPES tem-se dirigido à formação do pessoal para a produção de C & T e ao apoio à investigação científica.

Ao CNPq coube a tríplice função de coordenador, executor (via seus institutos) e fomentador da pesquisa. A sua ação de fomento, centrada no pesquisador, e orientada pelo assessoramento colegiado dos Comitês Assessores - CA's especializados em áreas do conhecimento, tem-se dado através da concessão de auxílios à pesquisa (previamente analisados por cerca de dois assessores *had hoc*) e da outorga de bolsas de estudo no país (a graduandos, pós-graduandos e pós-graduados) e no exterior (restrita aos pós-graduados e pós-doutorados). As bolsas de mestrado no país, deferentemente, são concedidas, sob a forma de quotas, às coordenações dos cursos de pós-graduação apoiados pelo CNPq.

O CNPq tem, ainda, uma ação de fomento indutora, através de programas institucionais, setoriais e regionais, direcionados às áreas consideradas carentes ou àquelas cujo desenvolvimento mais acelerado redundará em benefícios mais imediatos à sociedade. Até o presente, esses programas, desconsiderando-se o PADCT, chegariam a totalizar 65, e deveriam ser objeto de uma profunda avaliação, a fim de tornar transparentes os resultados por eles alcançados.

Atualmente, o CNPq encontra-se vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, tendo sido liberado de seu difícil (e na prática nunca efetivado) papel de coordenador do Sistema. É de se esperar que a sua presente dupla função, de executor e mais especificamente, a de fomentador da pesquisa, seja devidamente revigorada, através de dotações orçamentárias adequadas e, principalmente, dentro de uma prática de ação firme e consistente".

FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS - FINEP

A FINEP, sucessora do apoio que vinha sendo dado à C & T pelo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico - FUNTEC / Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES na década de 60, é a Secretaria Executiva do FNDCT, principal linha de financiamento para a pesquisa no país, mormente na década de 70, quando a sua intensa atuação permitiu a consolidação de grupos de pesquisa e dos cursos de pós-graduação brasileiros. A partir de 1980, a continuada contração dos recursos do FNDCT tem colocado em risco a pesquisa nas universidades e Institutos de pesquisa.

A ação de fomento à pesquisa da FINEP, via o FNDCT, dá-se através de um outro tipo de mecanismo, que contempla projetos institucionais, não individuais, inexistindo prazos fixos para inscrição e julgamento. A aprovação ou não de projetos é feita pela diretoria do órgão por votação. A participação da comunidade científica nas decisões da FINEP depende da vontade dos respectivos chefes de departamento dessa instituição e é restrita à análise pontual de projetos por parte dos consultores *had hoc*. Exceções são os programas de âmbito supra-institucional, criados em algumas áreas e denominadas de Programas Integrados, para cuja elaboração e acompanhamento a FINEP é assessorada pela comunidade científica daquelas áreas. Os critérios que determinam a implementação de programas deste tipo, bem como os resultados por eles alcançados necessitam ser expostos e debatidos.

A FINEP conta ainda com outras linhas de financiamento, como o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Empresa Nacional - PADTEN, o Programa de Apoio nos Usuários de Serviços de Consultoria - PAUSC, o Programa de Apoio à Consultoria Nacional - PAEN e o Programa de Apoio à Exportação dos Serviços de Engenharia - PAEX. Cada um desses programas opera segundo objetivos e critérios próprios.

A atuação da FINEP está, pois, estruturada para o financiamento do tripé: universidade e institutos de pesquisa/empresas produtivas/empresas de consultoria, alocando, portanto, recursos à pesquisa científica, à pesquisa aplicada e tecnológica e às atividades de pré-investimento. Destaca-se, aí, aquela de maior intensidade tecnológica : a engenharia consultiva.

DA FINEP é esperada uma maior integração com a comunidade científica no seu processo decisório, exclusivo 'da casa', e cujos critérios não são divulgados devidamente. Nesta direção, a atual presidência submeteu ao Ministério da Ciência e Tecnologia, uma alteração nos seus estatutos, que estabelece a participação do setor privado, bem como de quatro representantes da comunidade científica, articulada pela SBPC/ABC, em seu Conselho Deliberativo".

b.5. Definições estratégicas e mecanismos de desenvolvimento de Recursos Humanos nas IES na esfera nacional

Não há referências anteriores à década de 60, ao nível do governo federal, sobre uma política explícita de ciência e tecnologia. Esta afirmação não impede o reconhecimento de alguma intervenção na área científica e tecnológica seja em termos de "institucionalização de certas atividades da pesquisa", seja em termos de criação de agências para formulação e execução de políticas respectivas já nos anos 50.⁽⁴⁶⁾ O apoio do Estado à atividade científica e tecnológica se fez, até então, de forma fragmentada e escassa.

Tal situação está oficialmente explicada pela aceitação de que

"na verdade, cada etapa do processo econômico define necessidades tecnológicas específicas. Assim, nas primeiras etapas do processo de industrialização prevaleceram, como formas de atendimento das necessidades tecnológicas, a importação de máquinas e equipamentos, a importação de imigrantes qualificados ao processo produtivo e a formação incipiente de recursos humanos capazes de operar as unidades industriais existentes. No período de 1956 a 1970, apesar da crescente sofisticação tecnológica das atividades produtivas do parque industrial brasileiro, inexistiam recursos internos capazes de financiarem os investimentos estrangeiros".⁽⁴⁷⁾

Foi no final deste período que surgiu um plano governamen-

tal de desenvolvimento - o PND, 1968 - introdutor pioneiro de uma proposta explícita de ciência e tecnologia. É a partir deste marco que se detectaram "esforços para a construção de uma ciência e tecnologia, tomada como um passo indispensável à consecução do projeto de uma relativa autonomia tecnológica para o país." (48)

A década desenvolvimentista do regime militar, no Brasil, foi submetida a uma estrutura institucional de planejamento, dando margem à definição de três Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PBDCT, respectivos aos períodos 1973/74, 1975/79 e 1980/85.

A relação de tais Planos com a formação de Recursos Humanos de pesquisa, segundo alguns autores foi estreita. Todavia, a política tecnológica, nesse período, acabou com a política econômica.

Incompreensível contradição, esta, derivada do privilegiamento de importação tecnológica em detrimento de uma estratégia de inovações passível de atender a demandas específicas da sociedade brasileira, seja com vistas ao aproveitamento de matérias primas peculiares ao país, seja no que pudesse se relacionar com as necessidades de população. (49).

O esforço coletivo das atividades de ciência e tecnologia no Brasil atual, que substitui o empenho isolado, individual, de um longo passado, acrescenta complexidade à política científica e tecnológica, justifica, ainda, a consolidação institucional a nível de governo, representada :

- pelo SNDCT (Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), concebido na primeira metade da

década de 70 para integrar as ações de todos os organismos, oficiais ou não, voltados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia;

- pelo CCT (Conselho Científico e Tecnológico do CNPq.), criado em 1976, resultante da reforma ocorrida no antigo Conselho de Desenvolvimento do CNPq, teve impacto efêmero sobre o SNDCT;
- e hoje, pela própria criação do MCT (Ministério da Ciência e Tecnologia), cuja atribuição principal de coordenar a ciência e a tecnologia em todo o território nacional justificou a reordenação e revigoramento do SNDCT e do CCT.

Neste novo quadro institucional, reafirma-se o papel da CAPES, do CNPq, do FINEP e de outros mecanismos de fomento da investigação científica e tecnológica. Entre eles, no entanto, é a CAPES a agência prioritária de *formação de recursos humanos*. As demais agências se concentram na pesquisa e no pesquisador, por onde atingem, de forma alternativa, o desdobramento funcional do docente universitário brasileiro.

PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO - PNPGS

Com incidência específica, o 1º PNPG, originado no ano de 1975, e com um período de abrangência estipulado até 1980, encaminha a questão dos recursos humanos no ensino superior sob uma ótica nacional singular. Sua política pretendia evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação deveriam assumir importância estratégica crescente.

O Plano previa a consolidação do sistema nacional de pós-graduação, do ponto de vista institucional e financeiro, a elevação de seu desempenho, cuja expansão deveria estar orientada para suprir com maior eficácia suas funções, prevendo como efeito das estratégias a dinamização das atividades em âmbito nacional, com a participação permanente e regular da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Para a formulação e a compreensão da política expressa no documento, foram explicitadas algumas hipóteses de trabalho:

- o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si;
- o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade;
- os cursos de pós-graduação no sentido estrito - mestrado e doutorado - devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior;
- a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras.

Transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes era o objetivo principal do Plano Nacional de Pós-Graduação. Este objetivo só seria alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação viesse a exercer efici-

entamente suas funções formativas e praticasse um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira.

Assim, o sistema de ensino superior como um todo deve :

- difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade;
- utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico;
- formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional.

As diretrizes que iriam orientar a ação dos organismos encarregados da execução da política de pós-graduação, se inspiraram em diagnóstico da situação anterior, vivenciada pelos programas de pós-graduação.

Consideravam-se as seguintes diretrizes , como essenciais e viáveis :

- 1ª - institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável;
- 2ª - elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos;
- 3ª - planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a

pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico.

Em 1982, pelo Decreto nº 87.814, de 16 de novembro, é aprovado o II Plano Nacional para a área de pós-graduação. O novo Plano está de todo compatibilizado com o III Plano Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e alcançou o período de 1982 - 1985.

Seus prognósticos se circunscrevem à formação de recursos humanos qualificados para a docência e a pesquisa, entendido " *recurso humano qualificado*" como :

" aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especificidade."

O II Plano, tem, também, preocupação manifesta com as disparidades regionais e a sua superação.

Sempre demonstrando que a trata, nessa fase de adotar estratégias de consolidação dos programas de pós-graduação, o II Plano seleciona três instâncias problemáticas . A primeira está relacionada com a qualidade da formação e das pesquisas realizadas. Tal como está apresentado o seu texto , "Cabe, doravante, apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor." O apoio a novas especialidades e aos pequenos núcleos que apresentavam poten-

cial de criatividade e de boa qualidade foram alvo de aplicação preferencial de recursos.

A segunda instância problemática tem que ver com a adequação do Programa pós-graduado às necessidades do País, em termos de presente e de futuro. Desta forma a pesquisa e a pós-graduação teriam relação direta com as prioridades nacionais, nem sempre materializadas numa demanda imediata.

Por fim, a terceira instância problemática vai se referir a um esforço nacional de articulação entre os diferentes órgãos governamentais que cruzam a pós-graduação.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação deu continuidade ao II Plano expressando a convergência de objetivo em torno aos temas :

- (a) da institucionalização da Pós-Graduação;
- (b) da formação de Recursos Humanos de alto nível;
- (c) e da melhoria da qualidade dos cursos pós-graduados.

Seu empenho se voltou, especificamente,

- 1º - à consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação ;
- 2º - à institucionalização da pesquisa nas universidades , condição inerente à pós-graduação;
- 3º - integração da pós-graduação no Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.

Correspondente ao período do III PNPG - 1986 a 1989 - foi elaborado, ainda, um Plano de Metas anexo, voltado à formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico. Deu-se abertura, também, a possíveis projetos regionais e setoriais convergentes .

Mais do que os Planos anteriores, o III PNPG avançou em suas diretrizes gerais e estratégias, das quais fazemos a presente síntese .

O PNPG destinará recursos no sentido :

- 1) de estimular e apoiar as atividades de pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico;
- 2) de consolidar as instituições universitárias enquanto "ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos" através destaque de verbas orçamentárias específicas;
- 3) de garantir a qualidade da pós-graduação;
- 4) de manter a infraestrutura do sistema e projetos específicos de ensino e pesquisa através das agências de fomento;
- 5) de garantir a participação da comunidade científica nos processos de definição da política, coordenação, planejamento e execução da Pós-Graduação;
- 6) de ensejar a diversificação das práticas de Pós-Graduação assegurando condições ao estudante-bolsista dedicação integral à Pós-Graduação .

Como encaminhar a Pós-Graduação em função de tais diretrizes?

O III PNPG previu e adotou medidas tais como :

- a) aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação ;
- b) avaliação sistemática periódica dos Programas;
- c) informação ampla do sistema ;
- d) interação entre graduação e pós-graduação;

- e) valorização da pós-graduação lato-sensu de modo a atender à heterogeneidade da demanda por formação (conhecimento e mercado de trabalho);
- f) ampliação e modernização das bibliotecas, centros de documentação e laboratórios;
- g) cooperação entre programas de pós-graduação;
- h) cooperação entre centros de pesquisa e pós-graduação;
- i) utilização de fontes de financiamento diversas para a pesquisa e a pós-graduação;
- j) simplificação de mecanismos de controle burocrático dos meios financeiros;
- l) apoio de longa duração a trabalho de grupos de pesquisa consolidados;
- m) apoio a grupos emergentes;
- n) apoio a criação de doutorados;
- o) apoio à criação de novos programas de pós-graduação;
- p) recuperação do poder aquisitivo das bolsas no país;
- q) revisão da política de concessão de bolsas no país, visando a sua expansão;
- r) reforço do programa de pós-graduação no Exterior;
- s) apoio a revistas científicas brasileiras que tenham padrão internacional;
- t) diversificação do financiamento para aquisição de periódicos científicos;
- u) facilitação da importação de equipamentos, peças, insumos, livros e periódicos;
- v) envolvimento dos órgãos de desenvolvimento regional nos programas de pós-graduação;

- x) ênfase de apoio a programas que revertam para a formação de Recursos Humanos e desenvolvimento científico na região amazônica.

O III PNPG também prometeu medidas de suporte específico para a institucionalização da pesquisa nas Universidades. Algumas delas já estão formalizadas no novo Estatuto do docente do ensino superior federal : relação entre carreira e produção científica, institucionalização da atividade sabática, auto-avaliação dos cursos de pós-graduação, incentivos financeiros a docentes portadores de títulos de pós-graduação, são exemplos.

O PICD - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CAPACITAÇÃO DE DOCENTES

Dentre os programas desenvolvidos pela CAPES, destaca-se o PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes, mecanismo de importância substantiva para este nosso estudo.

O objetivo precípua do Programa é qualificar o corpo docente para atender às necessidades definidas pelas instituições de ensino superior - IES - no que se refere à melhoria e expansão das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A definição precisa das necessidades de cada instituição, implica, necessariamente, no desenvolvimento a nível de cada realidade, constituindo-se, esta perspectiva, no interesse maior do próprio Programa. É importante acrescentar, que o planejamento de cada instituição deverá estar articulado a uma política global de desenvolvimento da instituição em seu contexto.

Além do atendimento das necessidades próprias de cada instituição, o PICD visa :

- (a) contribuir para a contenção do processo de endogenia ao mesmo tempo que o de dependência cultural e científica;
- (b) diminuir as desigualdades na qualificação do corpo docente entre as instituições e entre as regiões do país.

De âmbito nacional, e com início no período compreendido entre 1974/75, dele participaram, naquela época, apenas 04 (quatro) Instituições de Ensino Superior - IES, em uma circunstância intencionalmente "piloto". Já em 1976/77, o Programa distribuía mais

ou menos mil e quinhentas bolsas de estudo a docentes de quarenta e quatro IES. Em 1984, quando completou 10 (dez) anos de existência, faziam parte do programa cem IES e o número de bolsas de estudo distribuídas chegou a 3.000 (três mil).

A realização do Programa, supõe o atendimento das seguintes condições :

- Pela CAPES :

- concessão de recursos destinados a bolsas de estudo;
- pagamento de taxas escolares dos bolsistas PICD matriculados em instituições de ensino privado ;
- fornecimento de assistência técnica às instituições para elaboração do Plano de Capacitação de Docentes;
- apoio à confecção de teses .

- Pela Instituição Participante :

- recursos para a manutenção dos salários dos docentes afastados ;
- recursos para manutenção da infra-estrutura administrativa do órgão local responsável pela gerência do Programa;
- condições para criar ou manter condições básicas de trabalho para os pós-graduandos que retornam, especialmente no que se refere a bibliografia e equipamento.

A obtenção de apoio da CAPES para implementação dos seus Planos de Capacitação de Docentes, supõe, por parte das IES a satisfação de algumas exigências complementares, como :

- aprovação pelo colegiado competente, de documentos definindo as prioridades anuais relacionadas a capacitação de docentes na instituição e apresentação do Plano de Capacitação de Docentes à CAPES.

O alinhamento atual do PICD se apresenta com a seguinte configuração :

PICD I - Pós-Graduação "Stricto Sensu"

Sub-programa A- Mestrado e Doutorado no País.

Sub-programa B- Bolsas no Exterior

PICD II - Pós-Graduação "Lato Sensu"

Aperfeiçoamento e Especialização no País.

PICD III - Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES.

É de grande importância ressaltar os objetivos específicos e/ou princípios básicos de cada sub-programa:

PICD I

Sub-programa A - Mestrado e Doutorado no País

Objetivos específicos :

- atender prioritariamente as áreas de conhecimento de maior efeito multiplicador na estrutura acadêmica;
- contribuir para o atendimento das metas do PNPG de titulação por área de conhecimento;
- contribuir para a contenção do processo de endogenia;
- diminuir as disparidades de qualificação do corpo docente entre as instituições e entre regiões do país;
- capacitar prioritariamente os docentes em relação a recém-graduados.

Sub-programa B - Bolsas no Exterior

Princípios Básicos :

- integração - as bolsas para estudos no exterior fazem

parte de um esquema global de suporte à institucionalização da pós-graduação, juntamente com os auxílios para pagamento de professores, aquisição de bibliografia, materiais de consumo, etc.;

- **excelência** - as concessões de bolsas de estudo baseiam-se em critérios qualitativos que enfatizam o desempenho e os compromissos acadêmicos profissionais dos candidatos, no sentido de que apenas os melhores entre eles sejam enviados ao exterior. Da mesma forma, a excelência acadêmica das instituições estrangeiras, às quais se destinam os bolsistas, é uma das principais preocupações da CAPES;
- **complementariedade** - os estudos no exterior somente se justificam para preencher vazios de oferta (por inexistência ou insuficiência de cursos existentes) nas instituições brasileiras ;
- **compatibilização** - a CAPES busca atuar de forma integrada com as demais agências que se dedicam a atender às necessidades do País como um todo, sob a orientação do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

PICD II - Pós-Graduação "Lato Sensu"

Projetado para a transição dos quadros , i é, para suplementar a limitação na oferta de Mestrado e Doutorado, este subprograma deve :

- Oferecer oportunidade de melhoria de qualidade do ensino nas instituições de Ensino Superior, primordialmente naquelas de pequeno e médio porte (exatamente as que têm maior dificuldade

para beneficiar-se do PICD) , localizadas geograficamente em pequenos centros, através da qualificação dos seus docentes em cursos de pós-graduação "lato sensu".

- Proporcionar cursos permanentes ou temporários de aperfeiçoamento/especialização, primordialmente a docentes do ensino superior, para formação de núcleos de pesquisa e pós-graduação. Esses cursos visam dar início a um processo de formação de lideranças científicas, com a formação de grupos de professores e pesquisadores, bem como ao estabelecimento de uma infra-estrutura necessária ao desempenho de futuros cursos de Mestrado/Doutorado a serem instalados. O produto final, portanto, é o estabelecimento / consolidação de núcleos de pesquisa.

- Organizar cursos de pós-graduação "lato sensu" em áreas de conhecimento consideradas prioritárias em termos de realidade brasileira, atendendo-se aquelas que forem de maior importância estratégica para o desenvolvimento nacional.

- Desenvolver cursos especificamente destinados a suprir deficiências que os docentes tenham em áreas básicas do ensino.

PICD III - Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES

Projeto articulado com o DAU (hoje Secretaria do Ensino Superior), submete os objetivos:

- (a) aperfeiçoamento do docente como profissional e como pessoa;
- (b) aperfeiçoamento da instrução;
- (c) aperfeiçoamento da instituição como estrutura de ação organizada

a uma ação integrada e melhor fundamentada dentro de propósitos de:

- acompanhar e avaliar os resultados obtidos com a graduação e pós-graduação;
- incentivar a participação crítica e a iniciativa dos docentes e discentes na inovação e aperfeiçoamento da experiência universitária;
- aumentar o fluxo de informação, de intercâmbio e de cooperação entre as instituições de ensino superior;
- estreitar o relacionamento entre as instituições educacionais dos vários graus de ensino com a realidade sócio cultural e econômica em que se incluem.

O sentimento oficial do Programa (não integralizado por todas as instituições) está voltado basicamente às experiências de inovação e melhoria do ensino, que conduza, essencialmente,

- à competência científica em conteúdo e didática;
- ao aperfeiçoamento do corpo docente como profissional e como pessoa, como portador de uma categoria funcional, dentro de uma estrutura de trabalho e membro de uma comunidade. Isto significa rever e refletir sobre o seu relacionamento com o currículo e a disciplina sob sua responsabilidade, rever habilidades referentes às tarefas que lhe incumbe desempenhar, rever os conteúdos que deverá transmitir e ampliar; significa também rever seu relacionamento com os alunos, os colegas e a instituição. Metodologicamente, essa revisão deverá se efetuar através dos meios que as técnicas de avaliação já tornaram disponíveis às estruturas formais de ensino e pesquisa;
- ao aperfeiçoamento da instrução, de um modo que, se de um

lado, a busca e criação de conhecimentos (pesquisa), juntamente com a prestação de serviços (extensão) sejam processos vinculados ao ensino, exercendo, em relação a este, uma função polinizadora;

- ao aperfeiçoamento da instituição como estrutura de ação organizada. Significa isto que, além de ter de oferecer condições necessárias à realização dos processos de ensino-pesquisa-extensão, de um lado, e estudos-aprendizagem-"treinamento" do outro (eficiência interna), a instituição precisará contribuir para a solução dos problemas da comunidade (eficiência externa).

III - RECURSOS HUMANOS NAS IES BRASILEIRAS - ENSAIOS AVALIATIVOS

Três exercícios de avaliação da Pós-Graduação, realizados na década de 80, são especialmente interessantes para o nosso estudo: "20 anos de Pós-graduação : O que fazem nossos Mestres e Doutores?" de Fernando Spagnolo e Hartaut Günther⁽⁵¹⁾; "Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU - INEP"⁽⁵²⁾: " A Pós-Graduação na America Latina : o caso brasileiro", de Rogério de Andrade Cordova, Divonsir Arthur Gussu e Sergio Vasconcelos Luna⁽⁵³⁾; além de outros artigos e balanços ministeriais.

Deles tomaremos de forma resumida, algumas conclusões cujo sentido para uma *política de Recursos Humanos* é plenamente adequado.

SPAGNOLO e GÜNTHER(1986), autores da pesquisa "O que fazem nossos Mestres e Doutores" explicam a expansão da pós-graduação no Brasil em face das exigências da carreira docente universitária, por um lado, e em função da criação de programas maciços de qualificação de pessoal desenvolvidos pela CAPES, PICD e Demanda Social, por outro.

Os efeitos desse processo fazem da década de 70 a década da pós-graduação. Nos anos oitenta, esse crescimento dá lugar a um processo deliberado de consolidação do sistema pós-graduado. Afinal, "o seleto grupo de pouco mais de uma centena de Mestres e Doutores de vinte anos atrás se transformou num contingente de cerca de 50 mil intelectuais "!(⁵⁴)

Ademais, os autores tentam demonstrar que o perfil do pós-

graduado também mudou. Há uma tendência de profissionalização dos quadros universitários às custas de uma concentração de atividade acadêmica. Há emergência de uma nova elite intelectual. Os pontos que levantam e tentam responder referem-se a questões do tipo "de onde provém esta nova elite formada por professores e pesquisadores? Onde e como aprenderam o que sabem? Onde atuam e o que fazem? Como se distribui sua produção científica?"

A origem geográfica e o "background" sócio-econômico dos pós-graduados reflete as disparidades regionais brasileiras .

À época da pesquisa , sessenta por cento se situava no eixo Rio-São Paulo, da mesma forma, que apresentava u'a melhor situação sócio-econômica. Sua grande maioria (63%) era do sexo masculino, como maior predominância, ainda quanto aos doutorados. A média etária dos pós-graduandos era 38 anos, donde supõem os autores da pesquisa que havia "uma razoável experiência profissional" anterior aos cursos. Quanto ao local dos estudos pós-graduados, constataram que do contingente de Doutores, 40% estudaram no Exterior, com uma concentração de 14% na Inglaterra, 13% na França e 7% na Alemanha.

Quais as razões que os impeliram ao Programa pós-graduado? SPAGNOLO e GUNTHER destacam basicamente "as exigências ligadas à ascensão profissional" , " incentivo institucional", "interesse e oportunidade profissional".

A ascensão profissional reúne motivações externas, tais como "sem pós-graduação teria poucas oportunidades de conseguir uma posição melhor na instituição", ou "a pós-graduação garante um melhor salário", ou ainda, "a entidade empregadora impõe a formação pós-graduada ..."

É constante, além desta, o incentivo, proporcionado pela Instituição para a realização de cursos. Isto é a instituição favorece a saída para o estudo, dando condições para tal.

Ao destacarem o interesse e oportunidade da especialização, SPAGNOLO e GÜNTHER reuniram respostas do tipo "se me especializo tenho mais chance de emprego" ou "consegui uma bolsa de estudos".

O plano motivacional relativo às decisões dos bolsistas ficou um pouco mais enriquecido em sua explicitação se cruzamos com as razões antecedentes ligadas à questão da escolha da instituição. Nesse caso, foram reconhecidos "critérios acadêmicos" (qualidade dos cursos ministrados, conteúdos dos cursos oferecidos pela instituição, orientação científica do programa, prestígio da instituição), "critérios não-acadêmicos" (razões de ordem pessoal, localização da instituição) "aconselhamento" (informações de colegas e professores) e "outras razões" (facilidade de obtenção de bolsa, informações institucionais reduzidas e interesse da instituição empregadora).

Na pesquisa de SPAGNOLO e GÜNTHER, os critérios de cunho não-acadêmico se sobressaíram em relação aos demais. Todavia, as informações sobre a ocupação dos bolsistas posterior ao treinamento revelam vínculo correspondente com instituições de ensino superior - 75%, dos quais, 79,8% desempenha atividades de ensino, 76% de pesquisa e 52,9% atividades administrativas.

Em nosso entender, entretanto, poderão ocorrer outras razões de ordem psicológicas, desejo de viajar, de conhecer outras realidades, busca de prestígio, descontentamento com a própria circunstância de trabalho, etc..., — dificilmente reveláveis pelos bolsistas e, mesmo, nunca esclarecidas por qualquer pesquisa.

Dado de importância rastreado pelo trabalho de SPAGNOLO e GÜNTHER vai se referir, ainda, à manutenção do bolsista brasileiro. A diversidade de Agências financiadoras torna complexa a identificação de uma única e exclusiva política de formação de recursos humanos. Não podemos afirmar, em hipótese alguma, que os propósitos da CAPES, CNPq, e outros órgãos como a FAPESP, EMBRAPA, CNEN, FAPERGS e BNDE, além das fundações FORD, ROCKEFELLER, KELLOGG, bem como as agências internacionais USAID, Fulbright, OEA e UNESCO, todas detectadas pela pesquisa de SPAGNOLO e GÜNTHER, estejam articuladas de forma estratégica estrita. Há objetivos específicos nesses Programas de financiamento, definidos em função de cada instituição em particular. Na verdade, a compatibilização política dessas formações é realizada pela instituição de origem do bolsista, cujo suporte financeiro representa a maior fatia na composição do seu orçamento, conforme dado levantado ainda naquela pesquisa.

A combinação entre os critérios subjetivos dos bolsistas e os interesses institucionais deram uma configuração peculiar ao perfil do Programa de pós-graduação brasileiro. Em pesquisa apresentada à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) em sua reunião anual em 1987, na Bahia, CORDOVA, GUSSO e LUNA restabelecem informações até o ano de 1982. Ao final da década de 70, o sistema brasileiro de pós-graduação contava com "oitocentos cursos de mestrado e trezentos cursos de doutorado, atendendo, respectivamente, a 38,6 mil e 7,4 mil alunos" ⁽⁵⁵⁾ A partir daí a expansão arrefece.

"Entre 1979 e 1985, com efeito, foram implantados ou credenciados apenas 99 cursos de mestrado e criados 74 cursos de doutora-

do. Daqueles, um terço corresponde a novos cursos na área de Profissões da Saúde, seguindo-se 28 implantações na área de Ciências Humanas e Sociais. Vários programas, entretanto, ampliaram seus projetos, lançando-o à criação do nível de doutorado. Novamente, estas mesmas áreas foram as mais ativas, seguidas de Engenharia e Ciências Biológicas com uma dezena de cursos cada uma.

Ao contrário da distribuição do alunado de graduação, as áreas 'duras' absorvem uma proporção maior das matrículas, superando a proporção das Humanidades e Profissões Sociais. Situação que se acentua ao nível do doutorado" (56)

O contingente discente da pós-graduação está atendido por 23,5 mil docentes, dos quais 68,4% com titulação de doutorado ou pós-doutorado e os demais com mestrado e/ou em treinamento. (57)

A concentração da Pós-Graduação mantém-se no eixo São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, cujos Programas somam mais da metade dos cursos e da matrícula em seu conjunto.

CORDOVA, GUSSO e LUNA, confirma a origem e o crescimento dos programas pós-graduados

"como resultado de um intrincado jogo entre distintas fontes de demanda, estímulos governamentais à expansão da oferta de cursos e objetivos acadêmicos ou institucionais de diferentes grupos docentes de pesquisas". (58)

Da parte institucional reafirmam a preocupação manifesta das coordenações do Programa em torno "(a) à formação de recursos humanos para a pesquisa (92%), (b) à formação de recursos humanos para a Universidade (77%) e (c) à formação de recursos hu-

manos para atender a necessidades do setor produtivo (38%). Interpretam-na como expressão evolutiva de uma postura utilitarista para um compromisso cientificista, ou, como denominam, para uma "perspectiva humboldtiana".⁽⁵⁹⁾

O confronto entre as motivações externas (incentivos à Pós-Graduação por parte das agências de financiamento, orientação dos planos de desenvolvimento, e outros) as institucionais (universitárias) e a demanda docente não obistou nem reduziu a iniciativa própria no sentido da expansão do sistema: a "independência" da expansão do sistema de pós-graduação é possível de comprovação. E, o que pode ser motivo de apreensão, temos que considerar que essa "iniciativa própria" não é exatamente baseada em uma política decorrente de planejamento.

No bojo do III PNPG foi divulgada uma análise da evolução e situação atual da Pós-Graduação no Brasil que cabe, aqui, enquadrar.

O documento reconhece a rápida expansão do sistema de pós-graduação e os problemas que derivam da característica deste processo, e insinuam a conceituação diferenciada dos cursos.

Justificam, neste sentido, a implantação de um programa de acompanhamento e avaliação dos cursos na CAPES, em 1976.

Este programa, naturalmente, evoluiu. Os indicadores quantitativos e os critérios qualitativos foram sendo adaptados pelas diversas Comissões de Consultores adjuntos à CAPES e acumulados na "memória" de cada Curso de Pós-Graduação. Ver quadros I e II.

De um modo geral, a "memória" do conjunto de Cursos apontou :

- melhoria na estrutura dos programas de Pós-Graduação;
- melhoria na qualificação do corpo docente;

- inovações estruturais e ganho de coerência;
- melhoria na definição e desenvolvimento da pesquisa;
- aumento da produção científica docente, inclusive com padrão internacional;
- melhoria da qualidade das dissertações/teses.⁽⁶⁰⁾

O avanço dos Programas como um todo não devem mascarar, por outro lado, os inúmeros pontos de estrangulamento dos programas.

- nem todos os programas, em suas diferentes áreas do conhecimento, apresentam o mesmo grau de maturidade;
- há carência de pesquisadores com formação interdisciplinar;
- há saturação dos programas em termos da relação orientador x orientando;
- há um elevado índice de evasão;
- a seleção de alunos ainda é problemática;
- é elevado o tempo médio de titulação.⁽⁶¹⁾

E nos fazemos mais uma pergunta: até que ponto as políticas departamentais podem contribuir com a redução dos pontos de estrangulamento apontados na avaliação apresentada no III PNPG?

IV - ESTUDO DE CASO

Tal como nos referimos na introdução do presente trabalho, o estudo de caso, constitui expressão automática do processo mais indicado para caracterização inicial do problema a abordar, servindo objetivamente à necessidade expressa de estudos avaliativos que corrijam e/ou fortaleçam as propostas políticas apresentadas na esfera nacional, no contexto do Programa de Pós-Graduação.

Descreveremos, primeiramente, a pretexto de caracterização institucional, a evolução histórica da Universidade Federal do Paraná - UFPR e as diretrizes atuais de sua *política de capacitação docente*. Seguidamente, indicaremos os limites da sondagem realizada e os seus resultados.

a) A Universidade Federal do Paraná, evolução institucional

A Universidade Federal do Paraná foi criada em 1912, no dia 19 de dezembro, por um grupo de intelectuais idealistas, liderado por Victor do Amaral e Nilo Cairo, e com o apoio do Presidente do Estado Doutor Carlos Cavalcanti de Albuquerque.

Reconhecida pela Lei nº 1284, de 27 de março de 1913 a Universidade, passa a receber auxílio do Governo do Estado do Paraná, da Prefeitura Municipal de Curitiba, (desta, em particular, a doação de um terreno situado à Praça Santos Andrade onde se erigiu o primeiro prédio próprio).

Em 1915, a Universidade sofre os efeitos do Decreto Maximiliano: o Conselho Superior do Ensino indefere o pedido de ins-

peção prévia que fora apresentado pela Universidade do Paraná, sob a alegação de que não existia no País, uma universidade padrão, com a qual a mesma pudesse ser equiparada, conforme determinava a legislação. Além do mais, outras exigências impediram o seu reconhecimento: o tempo de existência inferior à 5 (cinco) anos e a população de menos de cem mil habitantes, contexto compulsório deste tipo de instituição disciplinado pela Reforma Maximiliano.

Em 1919, para efeitos legais e de reconhecimento, a Universidade submete-se a um desmembramento em três Faculdades : de Direito, de Medicina e de Engenharia, mantendo, contudo, uma Reitoria comum. O patrimônio também foi desmembrado.

Desde esta época, desenvolveu-se intensa campanha para a restauração da Universidade. Em 1946, sob política favorável logrou-se a restauração da Universidade do Paraná.

Com a morte do Reitor João Ribeiro de Macedo Filho, arrefece a resistência à federalização, processo empunhado pelo seu sucessor Reitor Flávio Suplicy de Lacerda, em 1949. Em dezembro de 1950, o Presidente Eurico Gaspar Dutra e o Ministro Pedro Calmon assinam a Lei nº 1254, federalizando a Universidade.

A Universidade Federal do Paraná, possui 3 Campi, que abrigam a Reitoria, as 06 (seis) Pró-Reitorias, os 09 (nove) Setores, o Hospital de Clínicas e demais órgãos da administração.

Oferece, 41 (quarenta e um) cursos de graduação, 21 (vinte e um) cursos de pós-graduação a nível de mestrado e 06 (seis) cursos de pós-graduação a nível de doutorado, vários cursos de Especialização de caráter permanente e temporário, e cursos de extensão universitária. O corpo discente é constituído por 14.851 alunos de graduação e 768 pós-graduandos, que são atendidos por 1.935 professores e 2.589 funcionários técnico-administrativos.

Os Campus da Universidade Federal do Paraná estão assim distribuídos : Campus I - no Juvevê - que abriga o Setor de Ciências Agrárias, a Imprensa Universitária e o Hospital Veterinário.

O Campus II - situado em vários pontos do centro da cidade, onde funcionam: o Curso de Farmácia, o Núcleo Profilático, a Policlínica Garcez do Nascimento, o Setor de Ciências Jurídicas no Prédio Central onde também estão os Cursos de Psicologia, Comunicação Social, e Odontologia, bem como as Pró-Reitorias de Ensino e Pesquisa, Assuntos Comunitários, Pós-Graduação e Órgãos Suplementares. Ainda, no Campus II, encontra-se a Reitoria com a administração central, a Pró-Reitoria de Administração, o Auditório e os Conselhos Superiores. O Edifício D. Pedro I que abriga os Setores de Educação e de Ciências Humanas, Letras e Artes. O Edifício D. Pedro II onde estão o Setor de Ciências Sociais Aplicadas e a Pró-Reitoria de Planejamento.

Temos ainda no Campus II os anexos, onde situam-se o Diretório Central dos Estudantes, o Restaurante Universitário, a Biblioteca Central e a Casa da Estudante Universitária; o Hospital de Clínicas e o Setor de Ciências da Saúde.

Campus III - Localizado no Jardim das Américas, abriga o Departamento de Educação Física e Desportos, o Almoxarifado Central e o Centro Politécnico "Flávio Suplicy de Lacerda" onde se situam os Setores de Tecnologia, Ciências Exatas e Ciências Biológicas.

Além destes, funcionam o Campus de Santo Antonio da Platina e de Porto Vitória, e as seguintes unidades dispersas : Centro de Estações Experimentais, no Canguiri , Fazenda Experimental de Rio Negro, Centro de Biologia Marinha , em Pontal do Sul, Fazenda Experimental em São João do Triunfo e um terreno urbano no Bairro

de Santa Quitéria.

A estrutura administrativa da UFPR está assim constituída: Conselho Universitário como Órgão máximo da administração superior, e que é composto pela fusão dos Conselhos de Administração e de Ensino e Pesquisa, que são Órgãos normativos, deliberativos e consultivos, Conselho de Curadores que exerce a fiscalização econômico-financeira e pela Reitoria como Órgão executivo.

Cabe ao Conselho Universitário traçar a política universitária e atuar como instância de recurso, tendo como presidente o Magnífico Reitor.

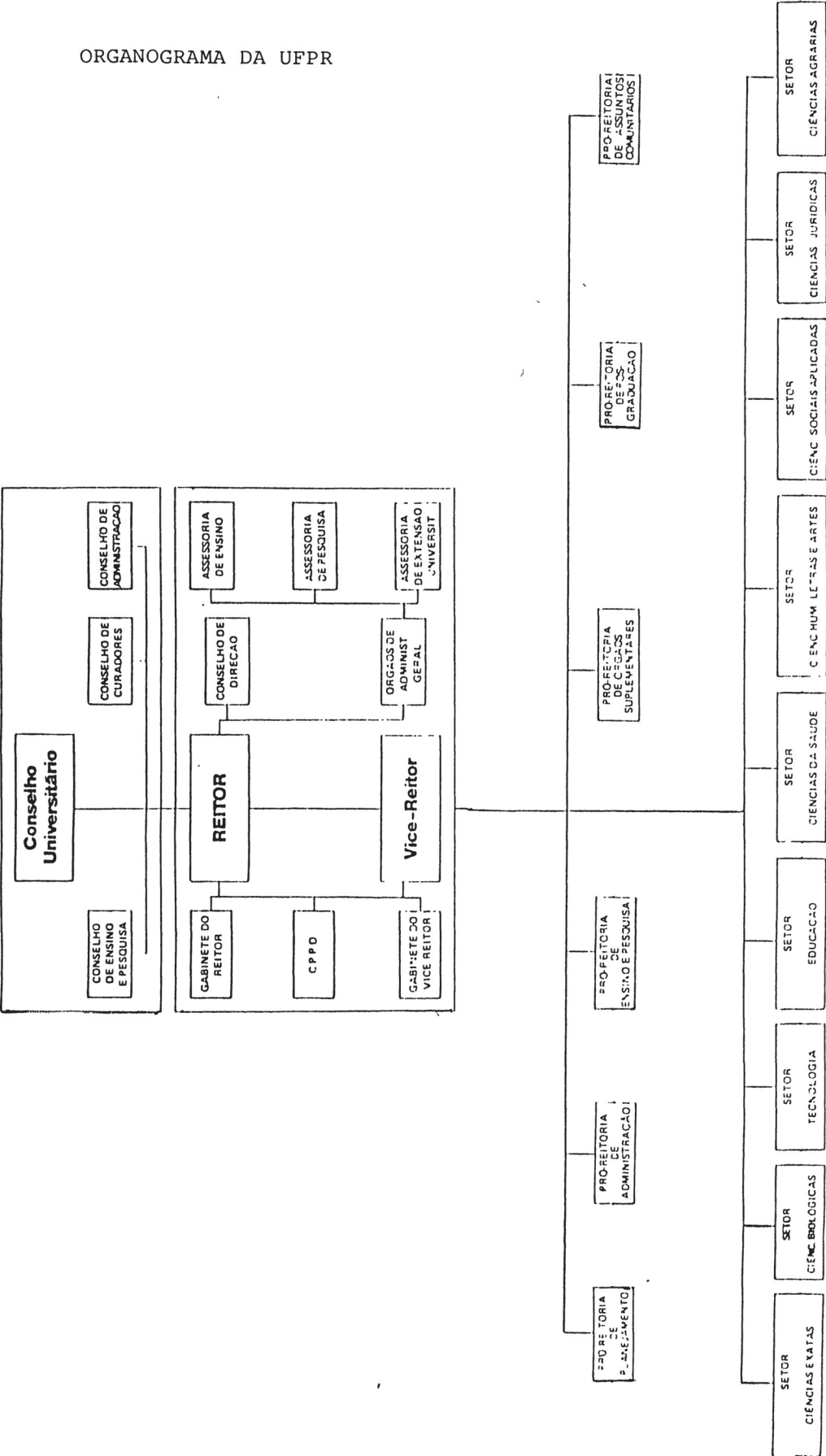
A Reitoria é composta pelo Reitor, pelo Vice-Reitor, pelos Pró-Reitores, pelos Órgãos executivos da administração geral e Órgãos executivos da administração específica.

A estrutura acadêmica é composta pelas unidades universitárias, que são Órgãos encarregados do ensino aos níveis de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão.

São nove as unidades universitárias da UFPR, as quais são denominadas de Setores, os quais são constituídos por Departamentos que congregam docentes de disciplinas afins, cujos objetivos comuns são o ensino, a pesquisa e a extensão.

No total, a UFPR possui 62 (sessenta e dois) departamentos didáticos.

ORGANOGRAMA DA UFPR



b) Diretrizes atuais da política de capacitação
docente na UFPR

Num processo de correspondência com o perfil evolutivo da pós-graduação no Brasil, pelo qual a pós-graduação justifica a própria natureza desse Programa, surgem os cursos pós-graduado na Universidade Federal do Paraná a partir de núcleos com maior tradição de pesquisa. C.M.WESTPHALEN (1987), em cuidadoso levantamento histórico da UFPR, identificou, na década de 60, os primeiros Programas de Mestrado: Bioquímica (1965), Entomologia (1969), Genética (1969); e na década de 70, os primeiros Programas de Doutorado: Bioquímica (1974), Entomologia (1974). Os demais Cursos de Mestrado se expandiram na década de 70, fazendo justiça à curva de desenvolvimento, a nível nacional, de tais programas, conforme se pode ver nos Quadros III e IV, sobre a cronologia dos Cursos de Pós-Graduação e sobre a evolução da matrícula nos anos de 1965/1980.⁽⁶²⁾

A normatização dos centros regionais de pós-graduação, ocorrida em 1968, conforme citações anteriores, levou a UFPR a projetar seus interesses e a esboçar um programa de implantação de cursos de pós-graduação. Este esboço não ultrapassou o plano dos relatórios das Comissões designadas para proporcionar a referida política. Mesmo assim, e de acordo com condições muito particulares em cada caso, os programas foram se instalando sem pressa na maioria dos casos.

Pelo Estatuto da UFPR, aprovado pelo Decreto 66.615, de 21 de maio de 1970, previu-se a participação de representantes de

cada centro regional de pós-graduação mantido pela Universidade (Artigo 21, alínea "d"). Em função de tal dispositivo, a organização da política de pós-graduação ganhou espaço com a criação, em 1970 pela Resolução nº 10 de 02 de dezembro de 1970, de uma Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação e com o assento do seu Coordenador, na qualidade de membro nato, no Conselho de Ensino e Pesquisa.

Em 1974, a Universidade Federal do Paraná sofre nova reestruturação, aprovada em Parecer do CFE, de nº 4.110/74. Nesta nova organização, consolida-se a Coordenação Central dos Cursos de Pós-Graduação, como um serviço da Reitoria (Arts. 31 e 58). Sua competência inclui a supervisão e a fiscalização dos cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo que perde a representação no Colegiado Superior que deliberou a matéria de ensino e pesquisa. Aliás, mantém-se no CEP, a Câmara de Pós-Graduação, cuja constituição fluente (por mandatos de um ano de representantes setoriais) nem sempre contou com integrantes pós-graduados. A notícia histórica do primeiro "Programa de Pós-Graduação" na UFPR remonta ao ano de 1974.⁽⁶³⁾ Através dele se identifica a instituição dos Mestrados em Letras, Educação, Cardiologia, Pediatria, Estomatologia e Zoologia e dos Doutorados em Bioquímica e Entomologia.

Em 1983, um novo Estatuto e Regimento converteu a Coordenação Central dos Cursos de Pós-Graduação em Pró-Reitoria de Pós-Graduação. A administração superior da pós-graduação na Universidade passa a ser exercida, então, por um Pró-Reitor designado pelo Reitor e assistido por um colegiado integrado pelos Coordenadores dos Cursos de Mestrado e Doutorado.

O funcionamento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação está disciplinado por um regimento interno que a estrutura e define com-

petências desdobradas da moderna burocracia que rege os programas deste nível no País.

A atenção da Universidade no âmbito da pós-graduação lato sensu vem evoluindo sensivelmente nesta década de 80 e reflete o esforço de dinamização da pós-graduação como um todo. ⁽⁶⁴⁾ Ver quadros V e VI .

A Universidade Federal do Paraná, tinha a seguinte meta, em seu PLANO DE AÇÃO traçado pela gestão 1983/86 : "Desenvolver a política de Recursos Humanos que proporcione a valorização das tarefas docentes, técnicas e administrativas, como elemento de motivação e de melhoria do desempenho profissional."

Compatível com o Plano de Ação, o treinamento dos docentes da Universidade Federal do Paraná, verifica-se das seguintes maneiras :

- a) - Os docentes se capacitam, freqüentando cursos de pós-graduação mantidos pela própria instituição, que conta com 21 (vinte e um) cursos de pós-graduação a nível de Mestrado e 06 (seis) cursos a nível de Doutorado;
- b) - os docentes se capacitam em cursos de pós-graduação mantidos por instituições com sede em outros Estados do País, contando para isso com bolsas de estudo do PICD/CAPES, do CNPq e outras instituições;
- c) - os docentes se capacitam em cursos de pós-graduação mantidos por instituições de outros países, utilizando-se de bolsas de estudo oferecidas por organismos de fomento à pesquisa e à pós-graduação, dos quais os mais destacados são a CAPES e o CNPq.

Esses órgãos mantenedores da pós-graduação estabelecem di-

retrizes e normas que devem ser seguidas pelos docentes candidatos a bolsas de estudo.

No âmbito da UFPR, ainda, é necessário lembrar que existe uma coordenação local do PICD, a cargo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, a qual recebe subsídios de uma "Comissão PICD", composta por um representante de cada um dos 09 (nove) Setores, sendo que seu presidente é eleito pelos membros integrantes desta Comissão.

Em seu cometimento, a Comissão :

- a) - coleta dados junto aos Setores através de seus membros, no sentido de identificar e caracterizar a pretensão dos docentes junto a cada um dos Departamentos que compõem seu Setor;
- b) - elabora, junto com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, o planejamento anual da instituição no que se refere à capacitação de docentes, áreas prioritárias e número de bolsas de estudo pretendido.

A titulação obtida via os cursos de Pós-Graduação junto à UFPR é quantitativamente modesta, ainda. Também, parte importante dos titulados pertence a outras instituições.

Além disso, as áreas da pós-graduação não cobrem o leque de especialidades trabalhadas nesta instituição. Assim, a uma política de pós-graduação não só calcada nesta constatação da limitação dos seus próprios programas, mas imbuída de convicção de que estratégias endogênicas podem ser viciosas, e, ainda, de que o conhecimento científico tem um padrão internacional, vem reforçando o estímulo ao afastamento de professores, a concessão de bolsas no País e no Exterior, o intercâmbio entre instituições congêneres, nem sempre endossados (tal estímulo) pelos Departamentos.

Planos de capacitação a nível da PRPG têm sido apresentados.

Em Relatório apresentado em 1987, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação fez conhecer que

"A UFPR conta atualmente com 21 programas de Mestrado e 06 de Doutorado. Durante o ano de 87 ofereceu 27 cursos de Especialização entre permanentes e eventuais. O número de professores envolvidos com a Pós-Graduação stricto sensu somou 691 para 768 alunos matriculados. Os Cursos de Especialização envolveram cerca de 400 professores e contaram com cerca de 1.000 alunos. A UFPR durante 1987 manteve 238 bolsistas da CAPES (Mestrado e Doutorado) e 98 do CNPq para o País. No Exterior, mantêm 31 bolsistas. O número de teses defendidas em 1987 foi de 80".

O último Plano de Capacitação de Docentes da PRPG, pode ser assim resumido:

Objetivos do Plano :

- " - revitalização da natural articulação de Ensino, Pesquisa e Extensão ;
- capacitação do contingente humano da instituição no sentido de contribuir para o desenvolvimento do País atendendo à sua realidade socio-econômica".

Ações desenvolvidas:

" a PRPG enviou a todos os Departamentos da instituição um formulário que revelasse, dentro do universo departamental, as pretensões dos docentes com respeito a sua qualificação".

Mecanismos de Acompanhamento:

"O acompanhamento acadêmico dos bolsistas é realizado basicamente através das Diretrizes e Instruções da CAPES. - Para tal, são observadas : - as recomendações quanto ao processo de seleção - as datas de início e previsão de encerramento de cada fase - as exigências próprias de cada modalidade de nível. Exige-se através de atualizado o Formulário, o Relatório do Bolsista, com apresentação semestral. Esses relatórios são apreciados também pela Comissão PICD quanto pelos departamentos de origem. Para consulta, avaliação e acompanhamento, além das Pastas dos Bolsistas, um micro arquivo permite obter rapidamente as informações a respeito do desempenho dos beneficiados no PICD, inclusive no exterior."

Filtragem das prioridades :

Com o objetivo de identificar no universo docente, os segmentos ideais para qualificação, a PRPG efetuou um levantamento e estabeleceu as seguintes prioridades :

- " 1) - docentes com menos de 30 anos que ainda não tem mestrado e que pretendam fazer carreira na instituição;
- 2) - docentes entre, aproximadamente, 30 e 40 anos que já tenham concluído o mestrado e conseqüentemente aptos a ir para o doutorado;
- 3) - docentes que por qualquer razão não desejam participar do PICD:"

c) A pesquisa

Após articularmos nosso conhecimento inicial com os dados obtidos pela revisão das fontes doutrinárias sobre o sentido da pós-graduação no Brasil, e, em particular, com a reflexão oportunizada nesta instituição (UFPR) pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, ratificamos a decisão de centrar nossa sondagem sobre "o grau de criteriosidade das indicações departamentais para os programas de treinamento pós-graduado.

Repassamos, pois, algumas observações contidas no Relatório Final do PARU - Estudo base - UFPR, considerando as constatações evocadas, matéria de uma pré-avaliação passível de somar com o nosso estudo.

Em sua introdução, o Relatório anuncia que detectou

"erros e acertos, metas e desvios, funções e disfunções, convicções e perplexidades. É quadro semelhante ao que o PARU levantou em outras instituições. Federalizada, reformada, nossa Universidade vive o drama vivido por todo o ensino superior brasileiro".

É difícil interpretar esta e outras pesquisas, feitas em outras universidades, como não sendo um evidente indício de que a reforma não atingiu integralmente as metas propostas.

O panorama é extremamente complexo e os resultados alcançados pelo PARU constituem apenas um fio da meada. Não é justo minimizar, entretanto, a importância da pesquisa.

É preciso discutir e repensar o ensino partindo da realidade concreta: essa realidade palpitante, confusa e até mesmo con-

traditória retratada nos resultados da pesquisa.⁽⁶⁶⁾

E que realidade é esta ?

No tocante ao item 1.1.2.10 da pesquisa em pauta que trata "quantificação e qualificação do corpo docente , suas condições de trabalho e avaliação de desempenho", destacamos as seguintes anotações :

- 1) A melhoria da qualidade de ensino está relacionada, no entendimento dos professores, a " melhores salários e maior tempo disponível" (22% dos respondentes) e ao provimento de u'a mais adequada "infra-estrutura".
- 2) Os professores não percebem a necessidade de avaliação do desempenho docente. Entende, um pequeno segmento, que a melhoria do ensino está já comprometida desde o ato de contratação (é preciso contratar "docentes altamente qualificados").
- 3) Não existe uma sistemática de desempenho dos professores. As eventuais informações derivam de informações espontâneas dos alunos. Uma infima parcela de coordenadores de curso é partidária da implantação da avaliação do desempenho docente.
- 4) A relação "ensino e pesquisa" não é percebida em sua relevância tanto por alunos como professores.
- 5) Não há demonstração de interesse pela política da carreira docente. Os professores alegam que "*a política de pessoal é definida pela legislação federal*", não existindo uma política específica para a Universidade. Também concordam em que "*não existe uma política definida em relação à qualificação*".

- 6) Mais da metade de chefes departamentais respondentes confirmou a não existência de critérios estabelecidos para a contratação de docentes.
- 7) Em todo caso, no que concerne à participação do professor na administração acadêmica, há uma certa concordância sobre " os temas mais freqüentes relatados nas reuniões departamentais : administração de pessoal (22%) , com ênfase em desligamentos, distribuição de encargos , admissão de docentes ; administração acadêmica (16%), envolvendo oferta e programa das disciplinas, currículos de cursos, etc.; discussão referente a pesquisas (10%) e somente 4% para a consideração do rendimento escolar".
- 8) Mas se os professores pouca força dão à avaliação do desempenho docente, já os alunos consideram que " o acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes por parte dos Departamentos é um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino".
- 9) Com relação à pós-graduação, há um consenso acentuado sobre a correspondência entre " a melhoria da graduação e a qualificação do corpo docente".
- 10) Quase a metade dos professores reconhece que a maior qualificação do corpo docente dá prestígio ao departamento respectivo, mas, por outro lado, parte deste julga que "a pós-graduação aumenta a carga horária departamental sem aumentar a previsão de recursos humanos, sem melhorar a remuneração ou, mesmo, sem compensar a dedicação à atividade didática.

- 11) Sobre as dificuldades que o desenvolvimento da Pós-Graduação enfrenta, um quinto dos professores consultados não tem resposta imediata. Os demais apontam "falta de professores com nível de competência adequada" (16%) e "falta de recursos" (9%).
- 12) Contrariamente à opinião dos professores, chefes de departamentos e coordenadores de curso reconhecem que "a pós-graduação funciona apenas como fator de ascensão na carreira docente".
- 13) Quanto às condições institucionais mais importantes para a consolidação da pós-graduação, os professores identificam : professores motivados para a pesquisa (21%), infra-estrutura institucional (18%), política flexível das agências de financiamento (10%) e existência de pesquisadores renomados (9%).
- 14) há uma concordância maciça sobre a insuficiência de equipamentos e materiais de pesquisa nos Departamentos e a morosidade do processo de aquisição dentro e fora do País.
- 15) Os professores, em quase toda a sua totalidade confirmam o não acesso à administração financeira da instituição, desconhecem os fatores do orçamento global da instituição (92%) e as possibilidades das agências de fomento da pesquisa (73%). A falta de fluxo de informação entre a administração e os docentes explica esse desconhecimento.
- 16) Não há participação significativa dos alunos de pós-graduação junto às pesquisas do Departamento.

- 17) Não há estímulo para a pesquisa (99% de afirmação).
- 18) Não há interação entre as funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão.
- 19) Na gestão da Universidade convivem, na opinião docente, a centralização decisória e uma progressiva participação nas decisões, mas, sobretudo, uma clara dissociação entre todos os órgãos, desde os Conselhos, Colegiados e outras instâncias inferiores.
- 20) A queixa de falta de autonomia recai basicamente sobre a gestão financeira.
- 21) Não há indicação de conflitos institucionais relacionados ao setor da pós-graduação.
- 22) Há um descrédito no desempenho das funções sociais da Universidade. Apenas uma margem não muito destacada aponta que a Universidade já vem gerando conhecimento científico, tecnológico e artístico, formando profissionais competentes e cidadãos conscientes.
- 23) As respostas dos altos dirigentes são mais otimistas que as dos professores e alunos no que se refere ao desempenho social geral da Universidade.

A capacitação do professor quer relacionada à melhoria do ensino e à produção científica, quer relacionada a uma condição ótima para participação na gestão universitária é, ainda, uma questão fundamental, que pode ser melhor articulada a partir da base departamental, unidade com autonomia relativa. Cabe, pois, neste momento, avançar sobre a percepção do departamento e a qualificação de suas decisões sobre essa *capacitação docente*.

c.1) Perfil de criteriosidade

O processo da formulação política da capacitação dos quadros nas Universidades está respaldado, como pudemos ver, em um amplo e explícito compromisso institucional. Comandado a partir da administração federal. Contudo, é no âmbito interno das Universidades que se programa e dimensiona aquela capacitação. E mais, é a partir da proposta departamental que a Universidade pela administração setorial da pós-graduação, toma as decisões consequentes (afastamento do professor, por exemplo).

O Regimento da UFPR enquadra a competência dos Departamentos, muito embora não disponha claramente quanto aos termos de um processo de capacitação de quadros.

Repetimos, então, a pergunta que nos fizemos, e que foi apontada no encaminhamento do presente estudo (na introdução): " qual é o grau de criteriosidade na atuação departamental?"

Os principais e mais elementares indicadores do comportamento criterioso da atuação departamental na definição da capacitação do seu quadro poderiam assim ser arrolados:

A) Ótica Departamental

- 1) Existência de uma programação para capacitação docente calcada em critérios e prioridades para tratamento do quadro docente em seu conjunto.
- 2) Perspectiva temporal (tempo anterior necessário ao afastamento para treinamento) e tempo do afastamento em si.

3) Objetivos do treinamento

- reforço da área de atuação do docente
- reposição de quadro em função de áreas de conhecimento
- expansão programática do Departamento (nova disciplina no curso de graduação, novo curso de pós-graduação
- projeto individual de profissionalização.

4) Estímulo (concessões, privilégios internos no contexto das tarefas departamentais docente que efetua estudos de pós-graduação em outras instituições obtém afastamento integral de suas atividades didáticas. Tipo de tratamento adotado para os docentes em treinamento na própria instituição: redução da carga didática, dispensa de permanência, dispensa de reuniões, outras concessões).

5) Ciência dos programas das Agências financiadoras de estudos pós-graduados. (Professores conhecem, já participaram de programas de capacitação e pesquisa financiados por Agências externas à Universidade).

6) Acompanhamento e avaliação do desempenho docente durante o programa de treinamento (formas, sanções ...).

7) Grau de adesão

Consonância com o programa político de capacitação (restrições)

B) Ótica do docente

A Ótica do docente pode estar ou não entrosada à Ótica departamental. Além disso, pela prática no treinamento, o docente pode oferecer dados suplementares para uma formulação de proposta de capacitação a ser radicada pelo Departamento.

Entre tais dados de efeito imediato sobre uma programação

departamental, destacamos em nossa sondagem :

- de parte do docente em treinamento:

- 8) Tipos de dificuldades enfrentadas na realização dos estudos (inclusive para os que fazem na própria instituição, dificuldades derivadas da acumulação de encargos didáticos, administrativos e outros especiais)
- 9) Caracterização e margem de escolha do treinamento (restrições na escolha, motivos pessoais, institucionais e profissionais relacionados ao programa)
- 10) Correspondência de expectativas e razões de permanência no Programa

- de parte do docente já submetido a treinamento os dados anteriormente apresentados e mais os que seguem:

- 11) Propriedade do prazo de realização de um programa pós-graduado (em condições normais ou excepcionais) transformar o treinamento em razão de sua prática universitária (ensino e pesquisa, na graduação e na pós-graduação; maior envolvimento, aproveitamento)
- 12) Impacto do treinamento realizado :
 - dificuldades de readaptação acadêmica.

c.2 Técnica e resultados da pesquisa

A pesquisa se utilizou de três tipos de questionário: um distribuído a todos os Departamentos didáticos da UFPR, com o objetivo de detectar as diretrizes seguidas pelos mesmos, no que se refere à política de capacitação docente; outro, enviado a docentes treinados, com o propósito de obter informações relativas à sua caracterização, atividades desenvolvidas atualmente, estudos realizados, obtenção de bolsas de estudos, grau de dificuldades encontradas durante a realização do curso e no retorno à instituição, entre outras; e um terceiro questionário, enviado a docentes em treinamento, e com objetivos semelhantes ao do enviado a docentes já titulados, apenas considerando a fase respectiva de realização do treinamento.

As informações dos questionários foram complementadas com entrevistas junto a docentes e alguns chefes e sub-chefes de departamento.

A amostra escolhida para o envio do formulário abrangeu cerca de 100 (cem) docentes treinados e 100 (cem) em treinamento, e, ainda, todos os departamentos da UFPR.

Os resultados, na ótica departamental

Dos 62 Departamentos da UFPR, apenas 20 devolveram o questionário devidamente respondido. Considerando-se o fato de que a Universidade possui 1935 docentes, dos quais 345 são Doutores, o que corresponde a 18%, 621 são Mestres representando 32%, 513 são portadores de títulos de aperfeiçoamento/especialização, numa re-

lação de 26% e 456 possuem apenas graduação, o que corresponde a 24%, e que os Departamentos que responderam ao questionário abrigam 720 docentes, com a seguinte titulação : 08 Pós-Doutores igual a 1%. 160 Doutores igual a 22%, 226 Mestres igual a 31%, 192 Especialistas e/ou portadores de títulos de aperfeiçoamento, correspondente a 26% e 133 graduados correspondente a 18%, verifica-se que a amostra obtida é significativa, conforme se observa nos gráficos que seguem.

Os Departamentos respondentes abrigam 38% dos docentes da UFPR.

Analisando-se as respostas obtidas, tem-se que 07 Departamentos possuem programação para a capacitação docente, sendo que em um dos departamentos a existência dessa política é recente (1987).

15 Departamentos, isto é 75% da amostra não estipula prazo para que o docente após seu ingresso na instituição possa afastar-se para realizar estudos de pós-graduação; em 04 o prazo máximo estipulado é de 02 anos e em 01 o prazo mínimo é de 01 ano.

19 responderam que a área de atuação do docente é o item considerado pelo Departamento para aprovar o afastamento do docente, enquanto que a expansão programática do Departamento vem em segundo plano. A iniciativa docente é considerada por 05 Departamentos.

Ao quesito concessões para docentes que realizam estudos de pós-graduação no âmbito da própria instituição, 14 Departamentos responderam que os mesmos têm a carga didática reduzida, 09 dispensam da permanência e 03 dispensam das reuniões departamentais, sendo que em alguns casos, acontecem as três alternativas.

Isto nos leva a formular a seguinte questão : Qual será o

rendimento destes docentes no curso de pós-graduação frequentado?

Todos responderam que os docentes do departamento conhecem e já foram beneficiários dos programas de bolsas de estudo e de fomento à pesquisa.

Em 17 departamentos existem docentes que concluíram créditos teóricos e ainda não defenderam tese. O total desses docentes é 48. Por um lapso na formulação do instrumento não perguntamos se os créditos ainda têm validade ou se já caducaram. Soubemos, posteriormente, por entrevista, que, em alguns casos os mesmos perderam a validade.

O acompanhamento do desempenho do docente em treinamento, é feito através de relatórios por 12 departamentos respondentes, 01 não possui procedimento formal e 07 não responderam.

Os chefes de 19 departamentos que responderam à consulta, não fazem restrições ao PICD, e 01 chefe respondeu que não conhece o Programa.

À questão livre chamada de recomendações, foram dadas as seguintes respostas: "deveria ser definida pela UFPR, uma política de intercâmbio com a área da Educação, para aperfeiçoamento da sistemática de treinamento"; "os departamentos deveriam melhorar a força trabalho para permitir a capacitação de mais docentes" e finalmente "é necessário mais verbas para a realização de mais cursos na UFPR".

Os resultados na ótica dos treinados ou titulados

Dos docentes titulados, 54 devolveram os formulários, e destes, além da pós-graduação "stricto sensu", 23 possuem pós-graduação "lato sensu" especialização e/ou aperfeiçoamento, sendo

que 08 realizaram esses estudos no Exterior.

A média de tempo para obtenção de créditos teóricos de Mestrado foi de 24 meses e da elaboração da dissertação, 12 meses, perfazendo um total de 36 meses. Enquanto que, no Doutorado, a média foi de 18 meses para obtenção dos créditos teóricos e 18 para elaboração da tese; em raríssimos casos este tempo varia para 24 meses. Todos consideraram o tempo suficiente.

Dos respondentes, 44 obtiveram bolsas de estudos, numa relação de 81% e 09 não obtiveram, numa relação de 16%.

Das bolsas obtidas, 31 são CAPES/PICD (58%), 03 CAPES/DS (5%), 14 de outras agências (21%), e 11 do CNPq (20%).

Comissão Fullbright, Banco Interamericano de Desenvolvimento, DAAD, FINEP, Ministério Alemão, USAID, Fundação Ford, PEAS, SUBIN, UNESCO estão entre as agências citadas como outras agências que agraciaram docentes com bolsas de estudo.

31 docentes responderam que enfrentaram dificuldades durante a realização dos estudos de pós-graduação, particularmente de ordem material de sustentação, e de recursos financeiros e técnicos para elaboração da tese. Talvez por aqui se possa explicar a duração abreviada de alguns treinamentos.

81% dos respondentes puderam escolher o curso, e 19% tiveram que realizar o curso que estava a seu alcance, para 81% o principal motivo que os levou a realizarem o curso foi o desenvolvimento pessoal, para 18% o principal motivo foi a necessidade do departamento, e para 1% a possibilidade de ascensão funcional.

Para 28 docentes o curso contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal, enquanto que para 26 contribuiu para o desenvolvimento intelectual, e 26 consideram que a realização do curso é responsável por seu desenvolvimento profis-

sional.

A realização do curso projetou reflexos no desempenho profissional dos docentes em relação à pesquisa para 37, melhor desempenho na graduação para 18, e atividades de pós-graduação para 17 docentes. 81% dos docentes tiveram a intensidade de suas atividades fortemente alterada após a realização de estudos de pós-graduação.

A totalidade dos respondentes, enfrentou dificuldades ao regressarem à instituição. Dentre as dificuldades relacionadas, a maioria refere-se à falta de infra-estrutura, falta de recursos materiais e financeiros, falta de pessoal de apoio, dificuldades de adaptar a formação recebida à realidade brasileira, falta de periódicos e de bibliografia especializada. A falta de condições de trabalho e o isolamento profissional, diferenças culturais e rotina burocrática irracional, também fazem parte do rol de dificuldades encontradas.

A questão aberta obteve respostas como as que seguem :
"existe muito conflito interno, quando o docente regressa titulado, é sobrecarregado de atividades porque esteve ausente"; "o docente se titulou em área onde só pode desenvolver trabalho teórico, por exemplo no Departamento de Artes, o docente titulou-se em Teatro, mas o Departamento tornou-se um laboratório de artesanato com vista à sociedade de consumo"; "falta segurança para o pesquisador, quando o mesmo consegue financiamento para uma pesquisa, diante da conjuntura não pode realizá-la"; "o investimento econômico é desperdiçado em virtude do não aproveitamento pleno e inteligente da capacitação desenvolvida"; "a UFPR deveria dar oportunidade ao docente para mudança de Departamento".

Finalmente, um docente respondeu: "Quando se dá o melhor

de si, não existem barreiras nem obstáculos. Tudo deve ser bem feito para ter seu valor".

Os resultados, na ótica dos docentes em treinamento treinandos.

Da amostragem escolhida de 100 docentes em treinamento, apenas 23 responderam ao questionário.

Desses, 13 são bolsistas CAPES/PICD. Atualmente 14 dos 23 respondentes estão apenas elaborando dissertação/tese e 09 estão cursando disciplinas teóricas e elaborando dissertação/tese.

Dos respondentes, 19 afirmam que enfrentam dificuldades para realizarem o curso e estas dificuldades estão relacionadas a problemas financeiros, atividades paralelas, não dispõem de bolsa de estudo, dificuldades para elaborar a dissertação/tese por falta de bibliografia e de periódicos.

19 tiveram oportunidade de escolher o curso, 04 não puderam escolher.

Desenvolvimento pessoal foi o principal motivo para que os mesmos realizassem o curso. Para 22 docentes a realização do curso está satisfazendo as exigências.

Apenas 08 estão afastados de todas as atividades.

Foram feitas críticas relacionadas ao atraso no pagamento das bolsas e forma de concessão.

O sistema de informações também foi criticado: os Departamentos sabem que o docente está afastado, e, no entanto, "a correspondência permanece no escaninho".

A discriminação feita a docentes que realizam estudos de pós-graduação na própria instituição também foi criticada.

Um docente fez a seguinte observação, que havemos por bem

incluir: "Tudo depende da vontade de vencer e do esforço pessoal. Os obstáculos vão sendo vencidos se pensarmos que fazemos parte de um grupo privilegiado que pode buscar a realização pessoal e depois doá-la às novas gerações".

V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As conclusões logradas pelo presente estudo, bem como as recomendações subjacentes, são tão modestas quanto concretas. Elas diferem do conhecimento comum da comunidade da UFPR pela tentativa, apenas, de sistematização e de enquadramento em um amplo compromisso político-institucional da questão da capacitação docente. Tais conclusões requerem, ainda, servir à reflexão e recuperação da administração universitária, reforçar aquela consciência universitária progressiva de que falávamos ao iniciar a escrita desta tese.

Com base em tais intenções, entendemos oportuno ressaltar as seguintes conclusões:

- 1 - Se é verdade que o compromisso político da capacitação docente a nível de pós-graduação, na universidade brasileira, está definido de forma centralizada, é também verdade que resta às universidades uma ação correspondente, ou seja, de contrapartida programática importante. Melhor dizendo, há espaço para uma cooptação Agências X IES na projeção dos quadros universitários.
- 2 - O comando central do desenvolvimento de Recursos Humanos universitários está codificado em planos determinados, incentivos e outros suportes adotáveis pelas IES. Este comando está progressivamente mais articulado e sistemático.
- 3 - No caso da UFPR, não há indícios de uma programação

plena, e articulada. Há, isto sim, uma utilização ocasional de critérios para a concessão de afastamento. Não há apoio efetivo para os treinamentos. Além disso, e talvez por isso mesmo, é de se notar o empenho da Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em estabelecer mecanismos de aproximação entre os Programas de Pós-Graduação e a administração superior da UFPR.

- 4 - A ausência de programação se soma a falta de sensibilidade no processo de reabsorção do treinado. Há necessidades sentidas pelos treinandos e treinados que não são exatamente consideradas pelos Departamentos. Uma ilustração complementar refere-se à designação de compromissos quando do retorno do treinado: aumento da carga didática para "compensar a dispensa à época do treinamento", a indicação para os cargos burocráticos e o consequente duplo afastamento da pesquisa. Muito embora o órgão que coordena a Pós-Graduação na UFPR venha tentando articular propostas programáticas em cada área de conhecimento, na verdade, sua atuação está bem próxima de uma mediação burocrática. Não há manifestação de interferência (de cima para baixo) junto aos Departamentos.
- 5 - O viés dos estudos Pós-Graduados do pessoal docente da UFPR é personalizado, isto é, a capacitação é geralmente resolvida em função de conveniência individual. Por tal, reforça o sentido espontaneista da capacitação docente que, apesar de tudo é percebido no processo que "deu certo".

- 6 - Existem barreiras, ainda, à capacitação docente. Tais barreiras se devem à inexistência de cursos em áreas necessárias, à não disponibilidade do docente para afastamento ao Exterior (razões lingüísticas ou de interesse particular, como atividades profissionais, por exemplo).
- 7 - O perfil docente revela titulação precoce, em termos de sua relação institucional. Por outro lado, a carreira já consolidada independente da titulação não justifica a capacitação tardia. Não há expectativas amplas de vagas para professor titular; o que desestimula a capacitação avançada.
- 8 - Em face da nova sistemática do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Emprego, que prevê uma formação recorrente (semestre sabático), faz-se mais urgente a adoção de um comportamento programático explícito no que se refere à capacitação docente. Tal estratégia impõe-se também, pelo estado de baixa qualidade no desempenho da função universitária (ensino, pesquisa, criação, extensão).
- 9 - É questão essencial a revisão da coordenação da política de Pós-Graduação na UFPR, combinada à revisão da ocupação do espaço científico pelos docentes. Muitos professores estão, hoje, mal adaptados em seus departamentos, às custas de uma reforma institucional, que pouco representou além de "camisa de força" para o docente. Porque, afinal, o desenvolvimento de Recursos Humanos deve prever não só a satisfação do docente como o rendimento dos compromissos institucionais.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) TOLEDO, Flávio e MILIONI, B. Dicionário de Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 3ª ed, 1986, p.67.
- (2) WERTHER, William e DAVIS, Keith. Administração de Pessoal e Recursos Humanos. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.
- (3) FARIA, Nivaldo Maranhão. Introdução à Administração. Perspectiva Organizacional. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; Curitiba, Editora da UFPR, 1979, p.1.
- (4) JANNE, Henri. Os aspectos não tecnológicos do desenvolvimento técnico. In : Economia. Rio de Janeiro, FGV, 1975 p.16.
- (5) Idem, p. 18-19.
- (6) Idem, ibidem , p.20.
- (7) Idem, ibidem, p. 21-22
- (8) FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, FGV, 1986, p.1203.
- (9) BERGAMINI, Cecília Whitaker. Desenvolvimento de Recursos Humanos : Uma Estratégia de Desenvolvimento Organizacional. São Paulo, Ed. Atlas, 1980.
- (10) Idem , p. 37.
- (11) Idem , ibidem, p. 34
- (12) AQUINO, Cléber Pinheiro de. Administração de Recursos Humanos - Uma Introdução. São Paulo, Ed. Atlas, 1970, p.25
- (13) Idem , p.30.

- (14) WITMANN, João Irineu. O Esforço de Capacitação Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Principais Resultados para o ensino, pesquisa e extensão. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 1981, p.47.
- (15) CHIAVENATO, Idalberto. Administração de Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 1981, p.154.
- (16) Idem, p. 155.
- (17) Idem, ibidem, p. 155
- (18) Op. cit.: 14.
- (19) Op. cit.: 10.
- (20) FOGUEL, Sérgio e SOUZA, Carlos Cesar. Desenvolvimento Organizacional. São Paulo, Ed. Atlas, 2^a ed. p.99
- (21) Idem, ibidem.
- (22) FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade E Poder . Análise crítica/Fundamentos históricos : 1930 - 45 . Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- (23) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitária; Relatório do Grupo de Trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro.
- (24) Idem.
- (25) Idem, ibidem.
- (26) Idem, ibidem.
- (27) Idem, ibidem.
- (28) Idem, ibidem.
- (29) Idem, ibidem.
- (30) RIBEIRO, Sérgio Costa. "Ensino e/ou Pesquisa. A teoria na prática é outra". In: SBPC, Ciência e Cultura. São Paulo, vol. 4, (22), jan-fev 86, p.26
- (31) Op. cit.: 25

- (32) Op. cit.: 25
- (33) Op. cit.: 25
- (34) DURHAM, Eunice Ribeiro. "A Universidade brasileira e os impasses da transformação" In: SBPC, Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 38, (12), dez 1986, p-2004 a 2018.
- (35) RIBEIRO, Sérgio Costa. "Ensino e ou Pesquisa. A teoria na prática é outra". In: SBPC, Ciência e Cultura. São Paulo, vol. 4, (22), jan-fev 86, p.26.
- (36) Idem.
- (37) Idem, ibidem.
- (38) SCHWARTZMAN apud RIBEIRO, op. cit.: 26.
- (39) MARQUES, Evair e colaboradores, apud RIBEIRO, op. cit.: 26.
- (40) CAMPOS, Edmundo, apud RIBEIRO, op. cit.: 26.
- (41) CÓRDOVA, R.A; GUSSO D.A. e LUNA, S.V. Pós-Graduação na América Latina: O caso brasileiro. Brasília, 1986.
- (42) Op. cit.: 11.
- (43) Op. cit.: 11
- (44) Idem, ibidem.
- (45) Op. cit.: 21-22.
- (46) BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Ciência e Tecnologia numa Sociedade democrática. Termos de referência. Brasília, 1985, 34.
- (47) Op. cit.: 35.
- (48) Idem, ibidem.
- (49) Op. cit.: 37.
- (50) CAPES. Manual do programa institucional de capacitação de docentes. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- (51) CAPES. 20 Anos de Pós-Graduação: O que fazem nossos Mes-

- tres e Doutores? Resultados da Pesquisa. Brasília, 1986.
- (52) BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Relatório. Brasília, 1986.
- (53) CÓRDOVA, R.A; GUSSO, D.A. e LUNA, S.U. A Pós-Graduação na América Latina: O caso brasileiro. Brasília, 1986.
- (54) SPAGNOLO, F e GÜNTHER, H. Op. cit.: 3.
- (55) CÓRDOVA, R.A, GUSSO, D.A. e LUNA, S.U. Op. cit.:1
- (56) Idem, ibidem.
- (57) Idem, Ibidem.
- (58) Op. cit.: 45.
- (59) Idem, ibidem.
- (60) CAPES. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília , Departamento de Documentação e Divulgação. 1986/1989: 8.
- (61) Idem, ibidem.
- (62) WESTPHALEN, Cecília Maria. Universidade Federal do Paraná. 75 anos. Curitiba, SBPH - PR, 1987.
- (63) Op. cit.: 69.
- (64) Op. cit.: 73.

VII - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDRIOW, Sandro. Estágio Supervisionado. Relatório. Curitiba, UFPR, 1986, 14p.
- AQUINO, Cléber Pinheiro de. Administração de Recursos Humanos. Uma Introdução. São Paulo, Ed. Atlas, 1980, 270p.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. Desenvolvimento de Recursos Humanos - Uma Estratégia de Desenvolvimento Organizacional. São Paulo, Ed. Atlas, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitária, Relatório do Grupo de Trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Brasília, 1972.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. I Plano Nacional de Desenvolvimento 1972/74. Brasília, Imprensa Nacional, 1972.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, Imprensa Nacional.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Rio de Janeiro, Centro de Serviços Gráficos do IBGE, 1976.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, Coronário Editora Ltda., 1980.

- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto 29.741 de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. In: Lex. Brasília, 1951.
- BRASIL, Leis, decretos, etc. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, vol. I, 594p.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto 54.356 de 30 de setembro de 1964. Dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da "Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior". In: Lex. Brasília, 1964.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação. Define os Cursos de Pós-Graduação. In: Documenta. Rio de Janeiro, Palácio da Cultura, 1965, nº 44.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 53932 de 26 de maio de 1964. Reúne num só órgão a CAPES, COSUP e PROTEC. In: Lex. 1964.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 5539 de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 6.12.65, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, vol. I, 594p.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei 5540 de 28 de novembro de 1988. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior : Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, vol. I, 594p.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 64085 de 11 de fevereiro de 1968. Provê sobre a instituição da Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação. In: Diário Oficial da União. Brasília, Imprensa Oficial, 1968.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-Lei nº 465 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5539, de 27 .11.1968 e dá outras providências. In. CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, vol.I, 594p.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 66.662 de 5 de junho de 1970. Reformula a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências . In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior : Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, vol.I, 594p.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto 67348 de 06 de outubro de 1970. Institui o Programa intensivo de Pós-Graduação, nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: Legislação e Jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Resolução nº 14 de 23 de novembro de 1977, do Conselho Federal de Educação. Fixa condições de validade de certificados de curso de Aperfeiçoamento e Especialização, como instrumento de qualificação na carreira do Magistério Superior, no Sistema Federal de Ensino. In: Documenta. Brasília, Minas Gráfica Editora, 1987.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 85.487 de 11 de dezembro de 1980. Dispõe sobre a carreira do magistério nas instituições federais autárquicas, e dá outras providências. In: Lex, Brasília, 1980.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Resolução nº 5 de 10 de março de 1983, do Conselho Federal de Educação. Fixa normas de funcionamento e de credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto-sensu. In: Documenta. Brasília, Educação Periódicos, 1983.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Resolução nº 12 de 06 de outubro de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal de ensino. In: Documenta. Brasília, Educação Periódicos, 1983.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987. Compilado pela Secretária Executiva do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, set-1987.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Portaria nº 474 de 26 de agosto de 1984. Estabelece normas complementares sobre as Funções de confiança do Plano Único da Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata Lei nº 7.596, de 10.04.87, aprovada pelo Decreto nº 94.664, de 23.07.87. Compilada pela Secretária Executiva do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, set-87.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Portaria nº 475 de 26 de agosto de 1987. Expediente Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Compilada pela Secretária Executiva do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, set-87.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1983.

- CAPEL. Manual do Programa Institucional de Capacitação de docentes. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- CAPEL. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.
- CAPEL. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, Gráfica Parana, 1982, 12p.
- CAPEL. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Minas Gerais, Imprensa Universitária, 1986, 25p.
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração de Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 1981.
- CORDOVA, Rogério de Andrade, GUSSO, Divonsir Arthur e LUNA, Sérgio Vasconcelos. A Pós-Graduação na América Latina: O caso brasileiro. Brasília, 1986, 217p.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. "A universidade Brasileira e os impasses da Transformação." In: SBPC Ciência e Cultura. São Paulo, vol.38, 1986.
- ENGEL, Guido Irineu. Estrutura e Redação de Dissertação e Tese. Curitiba, Ed. Autor/ScD-Ac, 1982, 55p.
- FARIA, Nivaldo Maranhão. Introdução à Administração Perspectiva Organizacional. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, Curitiba, Ed. da UFPR, 1979, 141p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e Poder. Análise crítica / Fundamentos históricos: 1930:45. Rio de Janeiro, Achiamê, 1980.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, FGV, 1986.
- FOGUEL, Sérgio e SOUZA, Carlos Cesar. Desenvolvimento Organizacional. São Paulo, Ed. Atlas, 2ª ed. 277p.

- FURTER, Pierre. Educação e Vida. Petrópolis, Ed. Vozes Ltda., 5ª ed, 1973, 191p.
- GIANNOTTI, José Arthur. A Universidade em Ritmo de Barbarie. São Paulo, Ed. Brasiliense S/A., 1986, 113p.
- GUIDA, Frederico Antonio. Panorama Geral da Administração. Rio de Janeiro, Campus, 1980, 328p.
- JANNE, Henri. Os Aspectos não tecnológicos do desenvolvimento técnico. In: Economia. Rio de Janeiro, FGV.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ciência e Tecnologia numa Sociedade democrática. Termos de referência. Brasília, 1985, 34p.
- PIMENTA, Aluísio. Universidade a destruição de uma experiência democrática. Petrópolis, Voze, 1985, 2ª ed, 127p.
- RIBEIRO, Nelson. Administração Acadêmica Universitária, a teoria, o método. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977, 244 p.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. "Ensino e/ou pesquisa. A teoria na prática é outra. In: SBPC Ciência e Cultura. São Paulo, vol.4, 1986.
- ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983, 93p.
- SPAGNOLO, Fernando e GÜNTHER, Hartaut. "20 Anos de Pós-Graduação O que fazem nossos Mestres e Doutores? Resultados da Pesquisa. Brasília, 1986.
- TOLEDO, Flávio de e MILIONI, B. Dicionário de Recursos Humanos. São Paulo, Ed. Atlas, 3ª ed, 1986.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Estudo Base. Relatório Final. Curitiba, 1986.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa. Catálogo da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 85/86.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Relatório do ano de 1987. Curitiba, 1987.
- WERTHER, William e DAVIS, Keith. Administração de Pessoal e Recursos Humanos. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. Universidade Federal do Paraná: 75 anos. Curitiba, SPPH-PR, 1987, 116p.
- WITMANN, João Irineu. O esforço de capacitação docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: principais resultados para o ensino, pesquisa e extensão. Rio de Janeiro, 1981, Dissertação de Mestrado.

VIII - ANEXOS

- 1 - Gráfico nº I - dados reais de UFPr
- 2 - Gráfico nº II - dados detectados na pesquisa
- 3 - Ofício de encaminhamento dos questionários
- 4 - Questionário nº 1 encaminhado para os Chefes de Departamentos
- 5 - Questionário nº 2 encaminhado para docentes treinados
- 6 - Questionário nº 3 encaminhado para docentes em treinamento
- 7 - Quadro nº I - Aspectos do sistema de pós-graduação - 1975/85
- 8 - Quadro nº II - Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação
- 9 - Quadro nº III - Cronologia dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná
- 10 - Quadro nº IV - Cursos de Pós-Graduação da UFPR - 1965-86
Evolução do corpo discente.
- 11 - Quadro nº V - Certificados expedidos pelos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização da UFPR
- 12 - Quadro nº VI - Idem.

GRÁFICO I

DADOS REAIS DA UFPR.

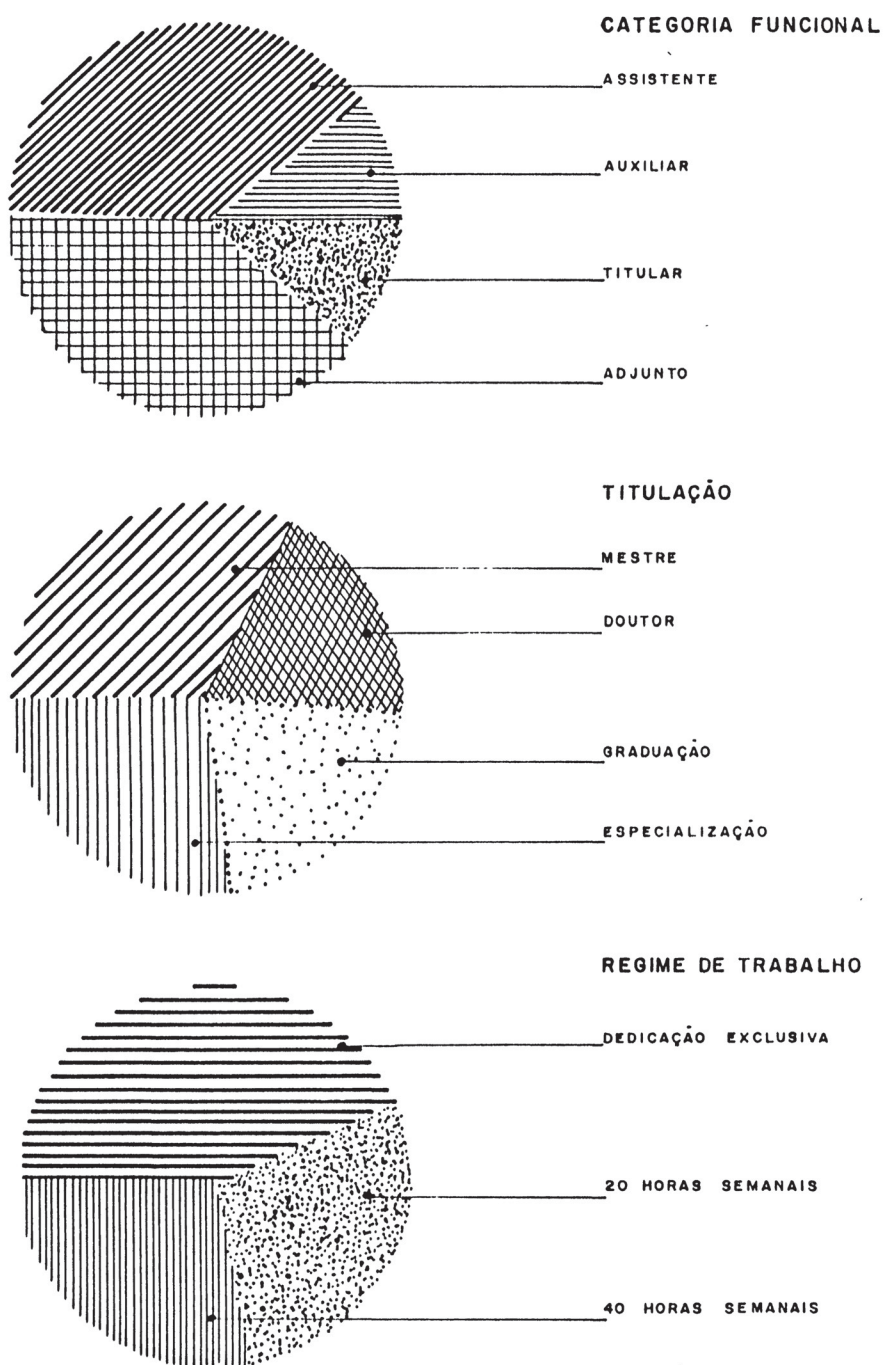
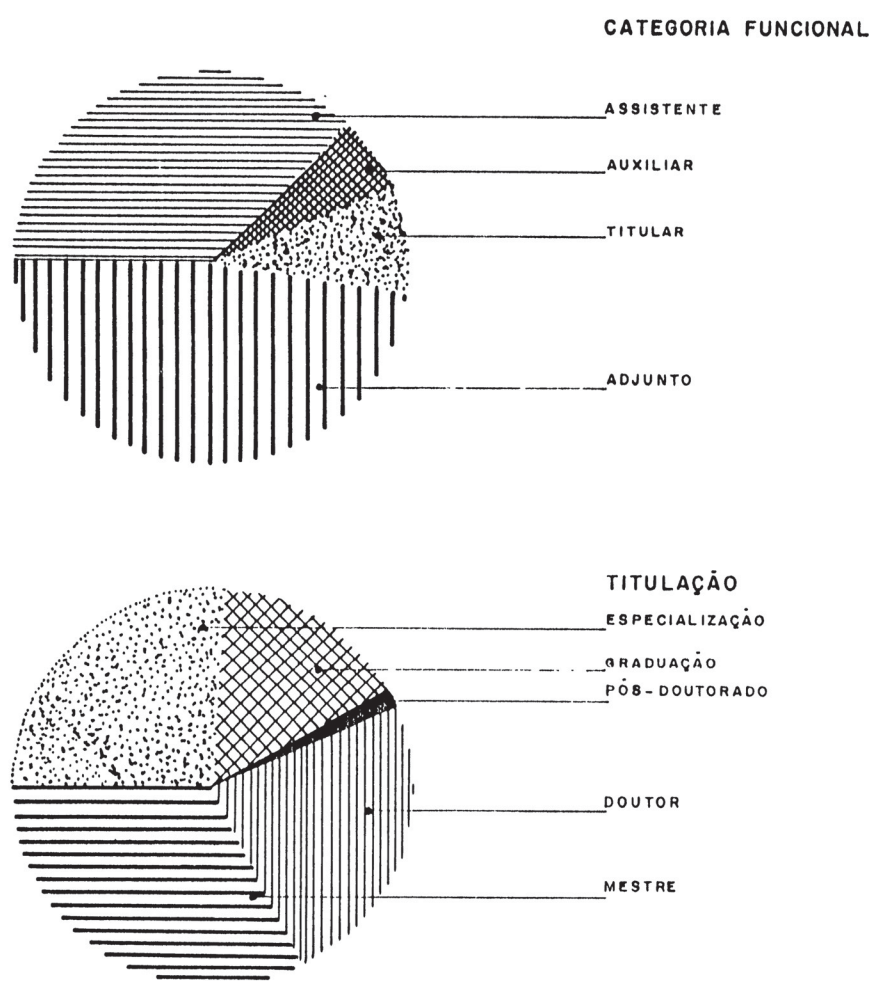


GRÁFICO II

DADOS DETECTADOS NA PESQUISA.



Curitiba,

Prezado (a) Professor (a)

Venho à presença de Vossa Senhoria solicitar-lhe o obséquio de responder o questionário anexo, o qual servirá de subsídio para a elaboração de minha dissertação de Mestrado, que trata da Capacitação de Docentes na Universidade Federal do Paraná.

Na certeza de ser atendida por Vossa Senhoria que, sabe da importância do instrumento para uma pesquisa, agradeço antecipadamente e apresento

Cordiais Saudações

Gildamir Espinoso Warde

Ilustríssimo (a) Senhor (a)
Professor (a)

QUESTIONÁRIO Nº 01

Departamento: _____

Setor: _____

Caracterização do corpo docente :

CATEGORIA FUNCIONAL	Nº	TITULAÇÃO	Nº	EM TREINAMENTO	Nº
Titular		Graduação		Espec./Aperf.	
Adjunto		Espec./Aperf.		Mestrado	
Assistente		Resid./Médica		Doutorado	
Auxiliar		Mestrado		Pós-Doutorado	
Visitante		Doutorado			
		Pós-Doutorado			
T O T A L		T O T A L		T O T A L	

2. O Departamento possui uma programação definindo prioridades e critérios, quanto à capacitação e o treinamento do docente ? Sim ☐ Não ☐ Em caso afirmativo informar desde quando? _____
3. Qual o prazo estipulado pelo Departamento, para que um docente após o seu ingresso no quadro da instituição, seja liberado para realizar estudos de pós-graduação?

4. Qual dos itens abaixo, é levado em consideração na aprovação pelo Departamento, do afastamento de docentes que pretendem realizar estudos de pós-graduação?
a) O curso pretendido está diretamente relacionado com a

área de atuação do docente ☐

b) o docente deve ser treinado e preparado para substituir outro docente em vista de :

problemas de saúde ☐ proximidade da aposentadoria ☐

c) a expansão programática do Departamento traduzida em :
 oferta de nova disciplina ☐ criação de novo curso de graduação ☐ criação de curso de pós-graduação ☐
 outros ☐

d) iniciativa docente ☐

5. O docente que efetua estudos de pós-graduação em outras instituições obtém afastamento integral de suas atividades didáticas. Qual o tratamento ministrado a docentes que efetuem estudos no âmbito da própria instituição ?

a) Têm a carga didática reduzida ☐

b) ficam dispensados da permanência ☐

c) ficam dispensados das reuniões departamentais ☐

d) outros ☐

especificar _____

6. Os docentes de seu Departamento conhecem os programas de bolsas de estudos oferecidas pelas instituições financiadoras?

Somente bolsas de estudos para pós-graduação ☐

Conhecem os programas de fomento à pesquisa ☐

Conhecem e já participaram de programas de bolsas de estudos para pós-graduação ☐

Obtiveram auxílios para pesquisas ☐

7. No seu Departamento existem docentes que concluíram créditos teóricos em cursos de pós-graduação, mas que não defenderam tese ?

Sim ☐ Não ☐ Em caso afirmativo, quantos? _____

8. De que forma o Departamento acompanha a atuação e o desempenho do docente em treinamento?

9. O senhor faz restrições ao PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes)?

Sim ☐ Não ☐ Em caso afirmativo explique a respeito:

10. Se existir alguma colocação ou sugestão que o Departamento queira fazer em relação ao treinamento de docentes, por favor, utilize o espaço abaixo.

QUESTIONÁRIO Nº 02

1. Caracterização do docente

- a) Classe Referência
- Assistente ☐ ☐
- Adjunto ☐ ☐
- Titular ☐ ☐
- b) Regime de trabalho 20h ☐ 40h ☐ DE ☐
- c) Tempo de serviço como docente na UFPR _____ anos
- d) Lotado no Departamento de _____
- e) Atividades desenvolvidas atualmente
- Aulas na graduação _____ horas/semanais
 - Aulas na pós-graduação _____ horas/semanais
 - Orientação de estágios/monografias _____ horas/semanais
 - Orientação de teses/dissertações _____ horas/semanais
 - Coordenação, Vice-Coordenação de Curso
Covênio/Projeto _____ horas/semanais
 - Outro cargo técnico-administrativo _____ horas/semanais
- Qual? _____

f) Estudos de pós-graduação "stricto sensu"

Grau	Instituição	País	Área de concentração	Ano Conc.

Obs.: M = Mestrado; D = Doutorado e P = Pós-Doutorado

g) Estudos de pós-graduação "lato sensu"

Grau	Instituição	País	Área de concentração	Ano Conc.

Obs.: E = Especialização e A = Aperfeiçoamento

2. A realização de seu curso de pós graduação foi efetivada em _____ meses para a obtenção dos créditos de mestrado, e _____ meses para a elaboração da dissertação. _____ meses para a obtenção dos créditos de doutorado, mais _____ meses para a elaboração da tese. Você considerou esse tempo: suficiente ☐ insuficiente ☐ . Teça comentários a respeito : _____

3. Se iniciou curso em uma instituição e o conclui em outra, citar o (s) nome (s) do (s) curso (s) a (s) áreas (s) de concentração e o nome das instituições : _____

4. Para a realização de seus estudos de pós-graduação, você obteve bolsa de estudos ? Sim ☐ Não ☐
5. No caso de resposta afirmativa, indique a instituição que ofereceu a bolsa de estudos, colocando ao lado da instituição os símbolos utilizados na questão 2 (M,D,P,E e A)
CAPES/PICD ☐ CAPES/DEMANDA SOCIAL ☐
CNPq ☐
6. Se você foi contemplado com algum outro tipo de bolsa de estudos, por favor indique a fonte, a finalidade, a data e o local (ou instituição).

7. Você enfrentou dificuldades durante a realização de seu curso de pós-graduação ? Sim ☐ Não ☐
8. Quando optou pela realização de seu curso de pós-graduação, você :
a) teve oportunidade de escolher o curso ☐
b) não pode escolher, realizou o curso que estava a seu al-

cancelar ☐

9. Indique os motivos que o (a) levaram a realizar o curso de pós-graduação. Utilize a escala 1 = principal motivo, 2 = segundo motivo e 3 = outro motivo

- a) desenvolvimento pessoal ☐
- b) necessidade do Departamento ☐
- c) possibilidade de ascensão funcional ☐
- d) outro ☐

Qual ? _____

10. Utilize a mesma escala para a questão abaixo :

O curso contribuiu para :

- a) desenvolvimento pessoal ☐
- b) desenvolvimento intelectual ☐
- c) desenvolvimento profissional ☐
- d) integração social ☐

11. Utilize a mesma escala para a questão :

A realização do curso de pós-graduação teve reflexos em seu desempenho profissional com relação :

- a) pesquisa ☐
- b) curso de graduação ☐
- c) curso de pós-graduação ☐
- d) outro ☐

Qual ? _____

12. A realização de estudos de pós-graduação alterou o tipo e/ou intensidade de suas atividades?

Sim ☐ Não ☐

13. Se a resposta acima for afirmativa, relacione as atividades:

- 14 . Quando você retornou à instituição, após realizar seus estudos de pós-graduação, qual o tipo de dificuldade encontrada com relação a seu desempenho como docente e pesquisador?

Relacione : _____

- 15 . Este espaço é destinado a colocações que lhe ocorreram enquanto respondia a este questionário :

QUESTIONÁRIO Nº 03

1. Caracterização do docente

- a)
- | Classe | | Referência |
|------------|--------------------------|--------------------------|
| Auxiliar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Assistente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adjunto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Titular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b) Regime de trabalho 20h ☐ 20h ☐ DE ☐

c) Tempo de serviço como docente na UFPR _____ anos

d) Lotado no Departamento de _____

e) Relacione os cursos de pós-graduação "stricto sensu" que já tenha realizado ou esteja realizando :

Grau	Titulação	País	Área de concentração	Iníc.	Tér.

Obs.: M = Mestrado; D = Doutorado

f) Relacione o curso de pós-graduação "lato sensu" que já tenha realizado ou esteja realizando:

Grau	Titulação	País	Área de concentração	Iníc.	Tér.

Obs.: E = Especialização; A = Aperfeiçoamento

2. Atualmente você está :

Sim Não

- a) Cursando disciplinas teóricas ☐ ☐
- b) Cursando disciplinas e elaborando
tese/dissertação ☐ ☐

c) Apenas elaborando tese/dissertação ☐

d) Outra situação ☐

Qual ? _____

3. Você é bolsista :

Da CAPES/PICD ☐

Da CAPES/DS ☐

Do CNPq ☐

De outra agência ☐ Qual? _____

4. Você enfrenta dificuldades na realização de seus estudos de pós-graduação ? Sim ☐ Não ☐

5. Essas dificuldades são relacionadas a: _____

6. Quando optou pela realização de seu curso de pós-graduação você :

a) teve a oportunidade de escolher o curso ☐

b) não pode escolher o curso e realizou o que estava a seu alcance ☐

7. Indique os motivos que o (a) levaram a realizar estudos de pós-graduação. Utilize a escala : 1 = principal motivo; 2= segundo motivo e 3 = outro motivo

a) desenvolvimento pessoal ☐

b) necessidade do Departamento ☐

c) possibilidade de ascensão funcional ☐

d) outro ☐

Qual ? _____

8. A realização do curso está :

a) satisfazendo suas expectativas ☐

b) Não é o que você esperava, mas vai seguir em frente, porque precisa da titulação ☐

c) Você gosta do curso, mas faz restrições a _____

9. Atividades desenvolvidas atualmente :

Aulas na graduação _____ horas/semanais

Aulas na pós-graduação _____ horas/semanais

Orientação de estágios/monografias _____ horas/semanais

Orientação de teses/dissertações _____ horas/semanais

Coordenação/Vice-Coordenação de Curso

Convênio/Projeto _____ horas/semanais

Outro cargo técnico administrativo _____ horas/semanais

Qual? _____

10. Faça críticas e colocações que lhe ocorreram ao responder este questionário.

QUADRO I

ASPECTOS COMPARATIVOS DO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1975/1985

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I *	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15 %	15 %
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50 %	45 %
Cursos de mestrado com bom desempenho	51 %	62 %
Cursos de doutorado com bom desempenho	46 %	60 %

Fonte: MEC/CAPES/CAA – Memória da Pós-Graduação Brasileira

* S/I – sem informação

QUADRO II

Os últimos indicadores demonstram uma evolução positiva da qualidade dos cursos de pós-graduação, através dos resultados obtidos anualmente pelo processo de avaliação utilizado pela CAPES.

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROGRAMAS, SEGUNDO
CONCEITOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO**

CONCEITOS	1977		1981		1985	
	M	D	M	D	M	D
A	22	23	30	32	33	36
B	29	23	25	26	29	24
C	19	15	23	19	16	12
D	10	6	12	7	8	6
E	7	3	6	5	3	2
SC *	13	30	4	11	8	17
SA **	—	—	—	—	3	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: MEC/CAPES/CAA
Memória da Pós-Graduação Brasileira

* Sem conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação.

* * Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

QUADRO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CRONOLOGIA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ano	Cursos	Mestrado	Doutorado	Credenciamento pelo CFE
1965	Bloquímica	X	—	1972
1969	Entomologia	X	—	1974
1969	Genética	X	—	1983
1971	Ciências Geodésicas	X	—	1973
1972	História	X	—	1974
1972	Engenharia Florestal	X	—	1976
1974	Letras	X	—	1976
1974	Cardiologia	X	—	1976
1974	Zoologia	X	—	1975
1974	Pediatria	X	—	1976
1974	Educação	X	—	1978
1974	Bloquímica	—	X	1975
1974	Entomologia	—	X	1974
1976	Medicina Interna	X	—	.
1977	Ciência do Solo	X	—	1984
1978	Botânica	X	—	.
1978	Morfologia	X	—	.
1980	Clínica Cirúrgica	X	—	.
1981	Direito	X	—	1984
1982	História	—	X	1985
1982	Engenharia Florestal	—	X	1987
1982	Ciências Geodésicas	—	X	.
1983	Tecnologia Química	X	—	.
1983	Física	X	—	.
1985	Engenharia Hidráulica	X	—	.
1986	Ciências Veterinárias	X	—	.

FONTE: PRPG.

. *Aguardando credenciamento.*

QUADRO IV

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO – 1965/86**

Anos	Número de Alunos
1965	6
1966	10
1967	12
1968	13
1969	33
1970	49
1971	78
1972	118
1973	156
1974	213
1975	300
1976	327
1977	439
1978	467
1979	492
1980	510
1981	591
1982	626
1983	658
1984	670
1985	776
1986	760

FONTE: PRPG.

QUADRO Nº V
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
CERTIFICADOS EXPEDIDOS

Anos	Cursos	Nº Certificados
1981	Saúde Pública (E)	35
	Metodologia do Ensino Superior (E)	7
	Língua Inglesa (E)	1
	Tecnologia Projetos Educacionais (E)	15
	Educação Física (E)	45
	Reumatologia (E)	5
	Química Analítica (E)	5
	Teoria Geral dos Signos (F)	26
	Conservação Rodoviária (A)	26
1982	Cardiologia (E)	9
	Agrupamentos e Processos Sociais (E)	12
	Língua Inglesa (E)	8
	Educação Física (E)	11
	Antropologia (E)	9
	Metodologia do Ensino Superior (E)	18
	Metodologia do Ensino Superior – UEPG (E)	37
	Zooplâncton Marinho (E)	8
	Administração Pública (E)	14
1983	Antropologia (E)	12
	Métodos Computacionais (E)	15
	Recursos Humanos e Educação Permanente (F)	17
	Cardiologia (E)	4
	Física Espacial (E)	1
	Metodologia do Ensino Superior (F)	10
	Diversos (Art. 6º – Res. 14/77) (E)	12
	Radiologia Oral (A)	6

QUADRO Nº VI
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
CERTIFICADOS EXPEDIDOS
(continuação)

Anos	Cursos	Nº Certificados
1984	Bioquímica (E)	2
	Antropologia (E)	2
	Radiologia Odontológica (E)	2
	Radiologia Oral (E)	6
	Cardiologia (E)	5
	Educação Física (E)	28
	Odontologia Preventiva e Social (E)	20
	Química Analítica (E)	1
	Literatura Brasileira (E)	19
	Residência Médica (E)	67
	Biblioteconomia (E)	17
1985	Antropologia (E)	30
	Residência Médica (E)	82
	Reumatologia (E)	3
	Ciências Geodésicas (E)	3
	História (E)	6
	Bioquímica (E)	1
	Medicina do Trabalho (E)	2
	Engenharia de Segurança do Trabalho (E)	1
	Cardiologia (E)	6
	Educação Especial (E)	58
	Engenharia Florestal (E)	2
	Educação (E)	11
	Literatura Brasileira (E)	10
1986	Genética (E)	1
	Residência Médica (E)	92
	Enfermagem Médico-Cirúrgica (E)	36
	Cardiologia (E)	8
	Educação Física (E)	62
	Engenharia Florestal (E)	5
	Matemática (E)	31
	Engenharia de Segurança do Trabalho (E)	1
	História (E)	2
	Entomologia (E)	1
	Língua Portuguesa (E)	38
	Antropologia Filosófica (E)	16
TOTAL		1.076

FONTE: PRPG.